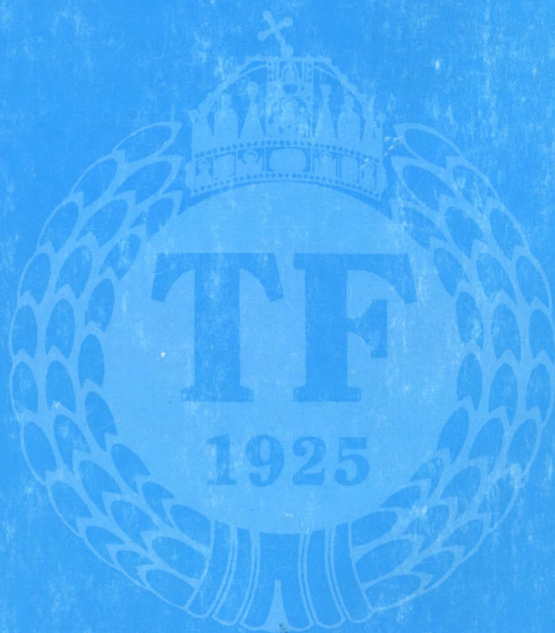


KALOKAGATHIA

A TESTNEVELÉSI ÉS SPORTTUDOMÁNYI KAR KÖZLEMÉNYEI
Review of the Faculty of Physical Education and Sport Sciences



XLII. évf. 2004. 1-2. sz.

Vol. XLII. 2004. No. 1-2.

SEMMELWEIS EGYETEM

Testnevelési és Sporttudományi Kar (TF)

Könyvtár

Bp.200. 5. 10. 17.

Lelt.sz.

16373

Rakt.j.

80-577

KALOKAGATHIA

A TESTNEVELÉSI ÉS SPORTTUDOMÁNYI KAR KÖZLEMÉNYEI
Review of the Faculty of Physical Education and Sport Sciences



10042113

TF Könyvtár



XLII. évf. 2004. 1-2. sz.

Vol. XLII. 2004. No. 1-2.

KALOKAGATHIA

SEMMELWEIS EGYETEM

A Testnevelési és Sporttudományi Kar Közleményei

SEMMELWEIS UNIVERSITY

Review of the Faculty of Physical Education and Sport Sciences

A szerkesztőbizottság elnöke
Chairman of the Editorial Board
Prof. Dr. Radák Zsolt

Szerkesztők
Editors
Krasovec Ferenc
Dr. Bognár József

Olvasószerkesztő
Proof-reader
Horváth Ákos

Szerkesztőség/Address of the Editorial Board

1123 Budapest, Alkotás u. 44.

Tel.: (1) 487-92-00/1234, fax: (1) 356-63-37

E-mail: linda@mail.hupe.hu



ISSN 1218-1498

Kiadja a Plantin-Print Bt.

A kiadásért felel a Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar (TF) dékánja

Responsible publisher is the Dean of the Faculty of Physical Education
and Sport Sciences of the Semmelweis University

Tartalom

<i>Kertész István</i>	
II. Philipposz, a sportember	5
<i>Maja Dolenec, István Karácsony, Stojan Burnik</i>	
Correlation between speed and personality dimensions of boys 7 to 11 years of age	13
<i>Ozsváth Károly</i>	
Motoros típusok behatárolása két tesztrendszerrel	20
<i>A. Espenlaub, D. Bowers, M. Smith, P. Newell, C. Rath sack,</i> <i>K. Weary, N. Ng, P. Pierce, W. Ryan, J. Anning</i>	
Prediction of maximal oxygen consumption from submaximal exercise	28
<i>Nejc Šarabon, Vojko Strojnik</i>	
Effect of feedback information in power training – mechanical indicators	32
<i>Nejc Šarabon, Vojko Strojnik, Boštjan Koren</i>	
Neuromechanical alterations in muscle as a result of delayed onset of muscle soreness	38
<i>E. Najemnikova, M. Locke</i>	
Effects of strenuous exercise on the accumulation of HSP72 in rat blood plasma	45
<i>Gergely Gyula</i>	
A testnevelő tanári tevékenység komponensrendszere	56
<i>Keresztesi Katalin, Kovács Etele, Andrásné Teleki Judit,</i> <i>Gombocz János, Kovács István</i>	
Vizsgálatok a közoktatás és a felsőoktatás testnevelésének tartalmi megújításához	77

<i>Marina I. Salvara</i> Teachers' employment of teaching styles	90
<i>Rétsági Erzsébet, H. Ekler Judit</i> Az iskolai testnevelés és sport értékreprezentációja a helyi tervezés szintjén	101
<i>Bucsy Gellértné, Katona György</i> Női szociálpedagógus-hallgatók egészségkulturális magatartása	109
<i>Sebők Lóczy Márta</i> A minőségi munka fontossága a tanító szakos főiskolai hallgatók képzésében	121
<i>Prisztóka Gyöngyvér, Vass Mikós, Papp Gábor</i> A testnevelő tanári szakra jelentkezők motivációi	133
<i>Fügedi Balázs, Rigler Endre, Sztankó Gábor</i> Testnevelő tanárjelöltek felvételi vizsgán nyújtott teljesítménye mint a motoros képzési alkalmasság kifejeződése	140
<i>Vonáné Kokovay Ágnes</i> Oktatási lehetőségek a testnevelésben virtuális eszközökkel	147
<i>Perényi Csilla, Bognár József</i> Személyiségformálás a testnevelő tanári munkában (Röplabdabajnokság szervezése projektmódszerrel)	155
<i>Jakabné Zórándi Mária, Fügedi János</i> A mozgáskreativitás fejlesztése a néptáncoktatás eszközeivel	166
<i>Leibinger Éva, Hamar Pál, Derzsy Béla</i> A leánytorna nevelő hatásainak érvényesülése az iskolai testnevelésben (kutatási koncepció)	172
<i>Berkes Péter, Nyerges Mihály</i> A labdarúgás menedzselésének főbb elvei a szponzorálás tükrében	180
<i>Müller Anetta, Rigler Endre</i> Tanulók teljesítményállandósága dobó- és ugrófeladatokban	189
<i>Takács Ferenc</i> „Senki sem mellőzheti a testgyakorlatokat” (Sasku Károly 1867-ben megjelent Neveléstana)	200
<i>Ökrös Csaba</i> A magyar férfi kézilabda-válogatott útközben Athén felé	214

II. Philipposz, a sportember

Kertész István

Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar,
Társadalomtudományi Tanszék

II. Philipposz három olümpiai győzelme és az olümpiai Philippeion építtetésének általa történt megkezdése közismert tények, amelyek jól bizonyítják a makedón király és Olümpia szoros kapcsolatát. Nagyon érdekes, hogy Makedónia és Olümpia kapcsolatai I. Alexandrosz idején alakultak ki, aki hellénizálta Makedóniát, és e kapcsolatok II. Philipposz korában váltak még szorosabbá, aki a Keletet készült hellénizálni. Philipposz kiváló sportember volt, amit számos történeti forrás igazol, például Polüainosz anekdotája Ménégetész pankrationistával való megmérkőzéséről.

A katonakirály különös figyelemmel gondoskodott fia, Alexandrosz fizikai neveléséről is.

Korábban már írtam arról, miképp akarták az antik olümpiai játékok szervezői új, speciális lovasversenyszámok: a *kalpé* és az *apéné* bevezetésével integrálni a versenyek résztvevői közé a peremgörögöket, köztük a makedónokat is.¹ A görög-perzsa háborúk küszöbén ez a sportpolitikai lépés Olümpia integráló szerepéből fakadt, és ugyanakkor találkozott a makedón királyi család azon igényével, hogy önmagát hellénnek ismertesse el. Hiszen az említett lovasversenyek megszervezése időben egybeesett a későbbi I. Alexandrosz felbukásával az olümpiai játékokon és sikeres helytállásával a stadionfutók küzdelmében.² Pindarosz I. Alexandroszt a legkiválóbb sportemberekkel egy

sorban ünnepelte,³ és erre tekintettel Nagy Sándor Thébai lerombolásakor megkímélte a nagy költő utódait.⁴ A sportembernek is kitűnő I. Alexandrosz⁵ hellénizálta Makedóniát, és ennek során olyan programot valósított meg, amely később mintául szolgált a Közel- és Közép-Kelet hellénizálása számára is.⁶ Az utóbbi munkát Nagy Sándor és diadokhoszai hajtották végre, de II. Philipposz, a világhódító atya készítette elő.⁷ Érdekes párhuzamnak tűnik számomra, hogy Makedónia történetének I. Alexandrosz utáni másik nagy uralkodója, II. Philipposz is határozottan érdeklődött a sport és Olümpia hagyományai iránt. Ő maga sportember volt, és persze fiát, a későbbi Nagy Sándort is annak nevelte.

II. Philipposz, az atléta jelenik meg előttünk Polüainosz anekdotájában. A makedón király Ménégetész pankrationistával birkózik a palaisztrában (birkózótér), majd amikor zsoldot követelő katonái körülveszik, hirtelen elhátározással átrohan közöttük, beleugrik egy úszómedencébe, és az őt oda is követő Ménégetész arcát úszás közben lefröcsköli. A katonák előbb nevetnek, majd megunva a látványosságot, szétszélednek.⁸

Philipposz tehát kedvelte a küzdősportot, jól tudott úszni, és mint Plutarkhosz megjegyzi, gyors lábú is volt. A boiótiai történetíró szerint barátai egyszer megkérdezték őt, nem volna-e kedve részt venni az olümpiai futóversenyeken.⁹

Mint azt számos harctéri sebesülése bizonyítja,¹⁰ Nagy Sándor atyja fizikai képességeivel egyenragú pszichikai adottságokkal is rendelkezett, hiszen nem kerülte el a veszélyeket. Testi és lelki kvalitásai, párosulva a hadművészet iránti érdeklődésével, együttesen avatták őt az antikvitás egyik legnagyobb hadvezérévé.¹¹ Egészen természetes, hogy egy ilyen uralkodó hadserege újjászervezését is katonái fizikai állapotának módszeres fejlesztésével kezdte. Megtiltotta, hogy harcosai vonulás közben kocsira üljenek. Egy lovas nem tarthatott több lovászt maga mellett, és tíz gyalogos vehette igénybe egyetlen csatlós segítségét. Ha hosszabb út állt a sereg előtt, a katonáknak harminc napra elegendő lisztet is magukkal kellett vinniük a szokásos felszerelésen kívül.¹²

Mint Polüainosz fenti anekdotája mutatja, a sportolás kitöltötte a király szabadidejének egy részét, és minden bizonnyal ez így volt a harcosok esetében is. A források révén jobban ismert Alexandrosz (Nagy Sándor) keleti hadjárata közben mindenesetre volt idő a fizikai rekreációra. Perdikkasz és Kraterosz, Alexandrosz közvetlen környezetének tagjai, az író Athénaiosz szerint egy stadion hosszúságú (kb. 175 m) terület befedésére alkalmas kecskebőrt és málhásállatokkal homokot vitettek magukkal, hogy hordozható palaisztrát (birkózótér) alakíthassanak ki a pihenők idején. Mindketten *philogümnasztészek* (a gimnasztika kedvelői) voltak, és költséget nem kímél-

ve gondoskodtak sportolási igényeik kielégítéséről.¹³ Az ugyancsak a vezető arisztokraták közé tartozó Leonnatosz tevéssel szállított magának egyiptomi homokot tornagyakorlataihoz.¹⁴ Joggal gondolhatjuk, hogy a katonaelet többi területéhez hasonlóan, Nagy Sándor hadinépe a sportolásban is csak Philipposz és serege példáját követte.

II. Philipposznál a sport nemcsak a magánélet, hanem a nagypolitika részévé is vált. Felismerte a sikeres olümpiai versenyzés politikai előnyeit, és azt, hogy az Olümpia feletti hegemonia hatékonyabbá teszi a görögség saját uralma alatti egyesítésére irányuló törekvéseit.¹⁵ Kr.e. 356, 352 és 348 során a különböző lovasversenyeken aratott olümpiai győzelmei markánsan domborították ki azt az igényt, hogy méltó legyen a makedón lovashagyományokhoz¹⁶ és saját nevéhez egyaránt.

A *Lexicon of Greek personal names* kötetei a római kor előtti időszakból 549 Philipposz nevű embert sorolnak fel.¹⁷ A „philosz” szót tartalmazó nevek közül a „Philipposz” (Lókedvelő) népszerűségét tekintve a második helyen áll a „Philón” mögött. Heikki Solin a „Philipposz” név attikai népszerűségét az archaikus és klasszikus korban (Kr.e. 8-4. sz. első fele) a lótenyésztés jelentőségével magyarázza, és későbbi népszerűtlenségének okát a II. Philipposz iránti ellenszenvvel indokolja.¹⁸

Az attikai lovagok (hippeisz) társadalmi rétegének proszopográfiai elemzését (nevek előfordulási számából következtetéseket levonó tudományos vizsgálat) I. G. Spence végezte el. Noha az általa közreadott listán egyetlen Philipposz nevű attikai lovag sem szerepel,¹⁹ az nyilvánvaló, hogy Athénban a Kr.e. 6-5. században és a dór-nyugat-görög területeken a Kr.e. 4. században a név elterjedtsége összefüggött a ló és a lovasság fontosságával.

Ilyen aspektusból szemlélve Philipposz olümpiai győzelmeit, azokban név és teljesítmény tökéletes harmóniáját láthatjuk. Alexandrosz is nagyra értékelte atyja lovasgyőzelmeit és kitüntette figyelmével azokat az atlétákat, akik Philipposzsal egy időben nyerték el a koszorút. A pellénéi Khairón négy olümpiai birkózó elsőse közül hármát akkor ért el, amikor Philipposz is bajnok lett. Utóbb Alexandrosz – ezt honorálva – Pelléné türannoszává emelte a kiváló sportembert.²⁰ A thébai Dionüszodórosz a 352-es esztendő olümpiai bajnoka volt.²¹ Hazája követeként a Kr.e. 331-es isszoszi csatában fogságba esett, de Alexandrosz szabadon engedte őt „Olümpiában aratott győzelme miatt” (*epi té níké tón Olümpión*).²²

A háromszoros olümpiai bajnok II. Philipposz fiát talán atyjára tekintettel nevezte a Kr.u. 2. századi görög szónok, Aelius Aristeidés a „királyságért folytatott küzdelem kiemelkedő atlétájának”.²³ Nem tekinthető véletlennek, hogy a háromszoros lovas olümpiai bajnok nagyapával büszkélkedő athéni Kimónt viszont Plutarkhosz nevezte a perzsák felett aratott katonai győzelme

alkalmából „jól küzdő atlétának”.²⁴ Az antik írók stiláris megközelítése szerint az ősök sportsikerei köszöntek vissza az utódok politikai eredményességében.

A lovasbajnok II. Philipposz a khairóneiai csata után, melyben legyőzte az Athén és Thébai városa által vezetett görög lázadókat, természetes szövetségesre talált az athéni Démadészben, akit sikerült Athén és Makedónia jövőbeli barátságának hívévé tenni. Ez a neves szónok sikeres versenylőtenyésztő volt, és utóbb, valószínűleg 328-ban olümpiai bajnok lett.²⁵

A neve és tettei révén egyaránt a lovakhoz szorosan kötődő II. Philipposz annak a Héraklésznek a leszármazottja volt, aki megfékezte Diomédész mitikus thrák király féktelen paripáit. Ennek következtében – a mítoszt a görögök nagyon komolyan vették – csak az ő fia lehetett az, aki engedelmességre kényszerítette Bukephalaszt, a későbbi mesék által kozmikus jelentőségűvé növelt mént. A Nagy Sándor ifjúkorát dicsfénybe borító történet – amelynek néhány változata szerint Bukephalaszt emberevő paripa volt, és Apollón jóslata szerint megszelídítője lesz a világ ura – csak egy ilyen apa árnyékában válhatott a hódító életrajzának szerves részévé.²⁶

Philipposz első olümpiai győzelme nagyjából egybeesett Alexandrosz megszületésével.²⁷ Ezért, a többszörös öröm lázában adta állítólag a király épeiroszi nejének, az eredetileg Polüxenának nevezett asszonynak az Olümpiasz nevet.²⁸ Így olvadt össze a közügynek tekintett olümpiai győzelem a család intim életével, és alakult ki egy olyan kép a makedón királyi familiáról, amely a *kalokagathia* sajátos, bár olykor ellentmondásos megvalósulását sugározta.²⁹

Az olümpiai lovasgyőzelmek azonban önmagukban még nem tették volna Philipposzt egy Olümpia fölé emelkedő hegemon hatalommá. A győzelmekre szükség volt a csatatereken is, és a makedón király ezt a követelményt is teljesítette. Ha csak olümpiai győzelmeinek éveit vizsgáljuk, ezek során a következő katonai sikereit sorolhatjuk: a) 356: elfoglalta Krénidesz és Poteidaia városokat, legyőzte az illíreket; b) 352: a Krokion-síkságon legyőzte a phókiszi Onomarkhoszt, megszerezte a hegemoniát Thesszália felett; 348: elfoglalta Olünthoszt, és megszerezte a fennhatóságot a Khalkidiké-félszigeten.³⁰

Mindezeket és más katonai sikereit a 338-as khairóneiai győzelem koronázta meg.³¹ Ezután már vitathatatlanul ő volt Hellasz valódi ura. Az Olümpiában és a harcmezőn egyaránt diadalmas király ekkor látta elérkezettnek az időt arra, hogy az Olümpia feletti hegemoniára való igényét maradandó formában fejezze ki. E cél jegyében kezdte meg a Philippeion, egy szobrokkal díszített és kettős oszlopsorral körülvett köralakú építmény, úgynevezett *tholosz* építtetését.



A Philippeion romjai Olümpiában

Erről az emlékműről, melynek szobrai a makedón királyi család tagjait és isteni védnökeit ábrázolták, H.-V. Herrmann néhány mondata sok mindent elmond: „Mint a késő klasszicizmusból a hellénizmusba való átmenet korszakának pontosan datált építménye és az egyetlen ión stílusban épült görög tholosz, a Philippeion Olümpia legfontosabb építészeti emlékei közé tartozik. A szentély történetét illetően ez az épület, csakúgy mint a csata, amelynek felépítését köszönheti, fordulópontot jelent. Mindegy, hogy az ember minek fogja fel: győzelmi emlékműnek, a hērószkultusz színhelyének, az uralkodókultusz emlékének vagy egyféle kincsesháznak – a lényeg az, hogy itt az Altisz szent földjén való politikai reprezentációnak olyan igénye érvényesült, amely ilyen formában addig elképzelhetetlen volt.”³²

A kívülről tizennyolc ön oszloppal övezett Philippeion cellájában a makedón királyi család magukat Hēraklésztlől, Zeusz fiától származtató tagjaiknak szobrai álltak. A Nagy Sándor által később befejezett építmény a Pelopion, Pelopsz pentagonális szentélye közelében emelkedett. Mint arra Miller hívja fel a figyelmet, talán nem véletlenül.³³ Hiszen a thébai Hēraklész a mítosz szerint nemcsak Philipposz öse, hanem Pelopsz dédunokája is volt.³⁴ És itt válik teljessé a kör. A sportember Philipposz annak a hērósznak a sírja mellé építkezett, aki a hagyományok szerint kocsiverseny révén vált Élisz

urává. Talán Pelopsz történetéhez hasonlóan ő is sportsikereinek politikai következményeit akarta kiemelni. Egy olyan történelmi hősnek mutatta magát evvel az emlékművel, aki új rendszert teremt Éliszben és a görög világban egyaránt.

A makedónbarát athéni szónok, Iszokratész reményei szerint Philipposz egyszerre volt démotikosz, politikus, sztratégikosz és türannikosz. Vagyis barátja a népnek, kiváló államférfi és hadvezér, valamint uralkodásra tett. ³⁵ A Philippeion épülete a király új aspektusát mutatja: az athlétikosz férfi kerül itt előtérbe. A nagy király így teljesedik ki olyan sokoldalú egyéniséggé, aki képes megalapozni fia, Nagy Sándor páratlan karrierjét.

Jegyzetek

1. I. Kertész, New Aspects in the Connections between Macedonia and the Ancient Olympic Games, in: Ancient Macedonia. Sixth International Symposium I., Thessaloniki 1999, 579-584.; uő. The kalpe and apene, in: Kalokagathia (A Testnevelési és Sporttudományi Kar Közleményei), XXXVIII (2000) 1-2. 19-23.
2. Hérodotosz V. 22.
3. Pindarosz frg. 92. in: Pindar. Siegesgäsenge und Fragmente. Griechisch und deutsch hrsg. und übersetz von O. Werner, München 1967, 437.
4. Plutarkhosz, Alexandrosz 11.
5. E. N. Borza visszautasítja a hagyományt Alexandrosz olümpiai versenyzéséről, és azt állítja, hogy „úgy tűnik, II. Philipposz előtt egyetlen makedón király sem vett részt pánhellén játékokon”. Lásd tanulmányát, in: Ancient Macedonia. Fifth International Symposium I., Thessaloniki 1993, „The Philhellenism of Archelaus”, 237-244. De én nem értek egyet vele.
6. N. G. L. Hammond-G. T. Griffith, A History of Macedonia II. 550-336 B. C. Oxford 1979, 98-115.; Ap. Dascalakis, The Hellenism of the Ancient Macedonians, Thessaloniki 1965, 147-223.; Kertész István, Hellénisztikus történelem (História Könyvtár Monográfiák 13.) szerk.: Glatz Ferenc, Budapest 2000, 33 skk.
7. N. G. L. Hammond - G. T. Griffith (6. jegyzet) 203-726.; Philip of Macedon, ed. M. B. Hatzopoulos - L. D. Loukopoulos, Athens 1980.; Kertész I. (6. jegyzet) 50-65, 204-208 a szakirodalommal.
8. Polüainosz 4. 2. 6.
9. Plutarkhosz, Alexandrosz 4.
10. II. Philipposz sebesüléseiről lásd N. G. L. Hammond - G. T. Griffith (6. jegyzet) 472 skk.
11. Lásd G. T. Griffith, Philip as a General and the Macedonian Army, in: Philip of Macedon (7. jegyzet) 58-77.; F. E. Adcock, The Greek and Macedonian Art of War, Berkeley, Los Angeles, London 1957, passim.; A. Ferril, The Origins of War from the Stone Age to Alexander the Great, London 1988, 175 skk.

12. Frontinus 4. 1. 6. Vö. D. W. Engels, *Alexander the Great and the Logistics of the Macedonian Army*, Berkeley, Los Angeles, London 1978, 12.
13. Athénaios 12. 539C.
14. Plutarkhosz, Alexandrosz 40.
15. N. G. L. Hammond - G. T. Griffith (6. jegyzet) 649 sk.; D. G. Romano, Philip of Macedon, Alexander the Great, and the Ancient Olympic Games, in: *The World of Philip and Alexander. A Symposium on Greek Life and Times* ed. E. C. Danien (University Museum Public Forum Series I), Pennsylvania 1990, 63-79.
16. Olümpiai győzelmeiről lásd L. Moretti, *Olympionikai, i vincitori negli antichi agoni olimpici*, Rome 1957, no. 434, 439, 445.
17. *Lexicon of Greek personal names I-IIIa*, Oxford 1997.
18. H. Solin, Zur Geschichte der Namensippe *philos* in der antiken Anthroponymie, in: *Aspects of Friendship in the Graeco-Roman World. Proceedings of a conference held at the Seminar für Alte Geschichte, Heidelberg, on 10-11 June, 2000*, ed. M. Peachin (Journal of Roman Archaeology Supplementary Series Number 43), Portsmouth, Rhode Island 2001, 51-62.
19. I. G. Spence, *The Cavalry of Classical Greece. A Social and Military History*, Oxford 1995, 287 skk.
20. D. Matz, *Greek and Roman Sport. A Dictionary of Athletes and Events from the Eight Century B. C. to the Third Century A. D.*, Jefferson, North Carolina, London 1991, 50. Vö. Athénaios 11. 509B.; Pauszanasz 7. 27. 7.
21. L. Moretti (17. jegyzet) no. 441.
22. Arrianosz 2. 15. Vö. D. Matz (21. jegyzet) 50.
23. Aelius Aristeides XXVI. (*eis Rhomen*), 25.
24. Plutarkhosz, Kimón 13.
25. Lásd D. G. Kyle, *Athletics in Ancient Athens*, Leiden 1987, 121, 166, 198-199.
26. E. Beynham, Who put the „Romance” in the Alexander Romance?: The Alexander Romances within Alexander Historiography. *Ancient History Bulletin* 9. 1 (1995) 1-13.
27. Plutarkhosz, Alexandrosz 3.
28. W. Greenwalt, Argead Name Changes, in: *Ancient Macedonia. Sixth International Symposium I.*, Thessaloniki 1999, 453-462.
29. Kertész I., Kalokagathia, Arisztotelész és Nagy Sándor, in: *Kalokagathia (A Magyar Testnevelési Egyetem Közleményei)*, XXXII (1994) 3. 7-19.
30. Lásd N. G. L. Hammond - G. T. Griffith (6. jegyzet) 722 sk.
31. N. G. L. Hammond, *Studies in Greek History. A Companion Volume to A History of Greece to 322 B. C.*, Oxford 1973, „The Victory of Macedon at Chaeronea” c. fejezet, 534-557.
32. H.-V. Herrmann, *Olympia. Heiligtum und Wettkampfstädte*, München 1972, 171-172.

33. S. G. Miller, The Philippeion and Macedonian Hellenistic Architecture, Ath. Mitt. 1973, 192.
34. Pauszaniász 5. 13. 2.
35. S. Perlman, Isocrates, *patris* and Philip II, in: Ancient Macedonia. Third International Symposium, Thessaloniki 1983, 211-227., Isocrates IX (Euagoras), 46.

Philip II the Sportsman

István Kertész

Semmelweis University, Faculty of Physical Education and Sport Sciences,
Department of Social Sciences

There are historical facts that Philippos II was a triplex Olympic victor and the he started to build the Philippeion in Olympia. It is noteworthy that the friendly connections between Macedonia and Olympia were established by Alexander I, who could hellenize his own country, and these contacts became more intensive during the rule of Philippos II, who planned to hellenize the eastern teritories. Philippos was an outstanding athlete after more historical sources. The soldier king took care of the physical education of his son, Alexander with peculiar attention.

Correlation between speed and personality dimensions of boys 7 to 11 years of age

Maja Dolenec,¹ István Karácsony,² Stojan Burnik¹

¹ University of Ljubljana, Faculty of Sport, Slovenia

² Semmelweis University, Faculty of Physical Education and Sport Sciences,
Department of Gymnastics

The objective of this investigation was to establish the correlation between speed and personality dimensions of boys between seven and eleven years of age. The sample consisted of ninety-two schoolboys, attending the first five grades of the elementary school Kette-Mura in Ljubljana. Motor abilities of speed were measured with a battery of four motor tasks and personality with the Big Five Questionnaire (extraversion, neuroticism, openness, conscientiousness and agreeableness). The association between all the dimensions was analysed with correlation analysis. Openness and conscientiousness have higher correlations with speed. In general the correlations between speed and personality dimensions are negative and higher for younger boys.

Introduction

Correlation between motor dimensions and personality traits is very complex. Continuous return connection exists, in which certain personality dimensions determine successful accomplishment of motor tasks, while, on the other hand, they have return impact on the formation and development of certain patterns of behaviour and personality traits, respectively.

In the dimension neuroticism, individuals whose characteristics were calmness, self-assurance, concentration, and emotionally controlled behaviour obtained high values in most motor tests. In contrast, so-called neurotics, who are characteristically tense, stiff, irritable, and anxious, obtained low values. Arousal and lability of autonomous nervous system and sub-cortex centres represent the neurophysiological background for this dimension (Eysenck 1970-71). Sub-cortex centres of the individuals that are less emotionally stable are highly stimulated, their performance is labile and unbalanced, while the arousal itself lasts longer. Since the movement frequency tests require certain degree of concentration, correlation with neuroticism could well be expected. Some authors had proven the existence of correlation between extraversion and motor tests that had required the quickest possible execution of a given activity (Colley 1985, Caprara et al. 1997, Hayes 1996). We expected strong correlation between extraversion and motor test of sprinting, which required quick and extensive energy mobilisation (Šturm – Strojnik 1994). We also expected the dimensions of conscientiousness, agreeableness and openness to be in correlation with speed, as proven by some previous researchers (Salgado 1998, Piedmont et al. 1999). Conscientiousness represents a sense of precision, which enabled us to correlate it with motor tests, in which particular movements had to be carried out precisely. Openness is a characteristic that represents susceptibility to novelties, experiential base and human intellect (Caprara et al. 1997). We could expect high correlations to tasks, which require the use of movement memory. Agreeableness, in the negative sense, can be shown as increased aggression (Caprara et al. 1997) and strong need for competition. Certain level of aggression is needed for achieving good results in motor tasks so the correlation with speed is expected.

The objective of our investigation was to establish correlation between speed and personality dimensions of boys 7 to 11 years of age. *Motor abilities* of speed are those psychosomatic dimensions that determine motor efficiency and performance of motor tasks, which have to be solved at maximum speed or in quickest possible time (Šturm – Strojnik 1994). *Personality traits* are dimensions that determine human reaction and behaviour, respectively, in different situations. They are crucial for understanding and prediction of human behaviour. Numerous modern studies in the field of psychology of personality that had been carried out in Europe and America had shown that the main characteristics of a personality could be almost entirely and with reasonable accuracy described with one model. The model consists of five orthogonal factors, which are extraversion, neuroticism, conscientiousness, agreeableness and openness (Little – Wanner 1998).

Method

The subject sample (*Table 1.*) encompassed 92 male pupils, who attended the first to fifth grade of primary school (7 to 11 years of age). They were involved in regular classes of physical education and were without physical injuries and morphological shortcomings. The sample was divided into several groups; each group consisted of pupils of the same grade.

Table 1.

Subject sample

Grade	Number	Age (years)
1	17	7.61
2	15	8.56
3	30	9.20
4	18	10.44
5	12	11.58

The variable sample used to assess the level of speed consisted of four motor tests (sprint and 3 movement frequency tests; description of the tests is available with the authors). Personality dimensions were measured with the Big Five Questionnaire for Children (extraversion, neuroticism, openness, conscientiousness and agreeableness) (Little – Wanner 1998).

The obtained data were analysed with the SPSS statistical package. In the first phase of the analysis we computed for each grade group the basic statistical parameters. In the second phase, the association between all the measured variables was analysed with correlation analysis and the correlation matrix was formed.

All the boys that took part in our investigation, as well as their parents, were acquainted with the measurement procedure. The parents had to give their written consent to their children taking part in the test. The measurements of motor abilities and personality traits were lead by accurately qualified personnel.

Results and discussion

We found statistically significant correlations between speed and all personality dimensions but extraversion. Boys in second grade of primary school (8 years old) showed typical correlation between *neuroticism* and the movement frequency tests (*Table 2.*). Children with expressed neuroticism have highly aroused central nervous system (Eysenck 1970-71). Due to their restlessness and general nervousness, these children are not precise while

carrying out a test (Little – Wanner 1998). The movement frequency tests reflect the activity of the inverse regulation centre, that is responsible for quick interchangeable descent and activation (agonists, antagonists) (Pistotnik 1999). In order to carry out this change as quickly as possible, muscles have to be relaxed to some extent. However, boys with higher results in dimension neuroticism probably didn't achieve the needed calmness and relaxation and consequently didn't do very well on the test. Individuals with higher neuroticism have difficulties determining the level of effort that they are willing to put into the performance of a particular task. They tend to consider the task to be more difficult than it really is, which makes them invest more energy than needed (Morgan 1994). Due to higher sensibility to the stressful situation, which testing is, the children in second class of primary school have constantly aroused centres. Since a muscle remains partially active all the time, its change from the role of agonist into the role of antagonist is less successful. Higher degree of neuroticism, therefore, creates conditions of poor results in movement frequency tests. Negative correlations between neuroticism and speed were also seen in boys of other grades but they were not statistically significant.

Personality dimension *openness* is in correlation with the movement frequency tests (*Table 2.*). For the tests of speed, efficient functioning of the central nervous system is especially important. The system needs to transmit a large amount of nerve impulses. Openness may represent a feature of cognitive efficiency in the sense of using information stored in movement memory (Little – Wanner 1998, Caprara et al. 1997). It is remarkable that the correlation was mostly negative, which can mean that no special movement experiences are needed in order to be successful in these motor tests. The only positive correlation between openness and the tests of speed was found in boys of forth grade of primary school (*Table 2.*). The reason for this positive correlation is probably the unusualness of the test task (tapping with left leg) that required also the use of movement memory. For that reason, children with more experiences with similar tasks, who were also capable of using those experiences, were more successful.

Personality dimension *conscientiousness* of boys in the first grade (7 years old) is highly correlated with the sprint (10 m) test (*Table 2.*). Those boys that had lower results in dimension conscientiousness achieved better results in this test. Conscientiousness represents endurance and precision of an individual while carrying out a certain task (Caprara et al. 1997). The test of speed of movement in space lasts a few seconds, so that it cannot show the child's endurance. Precision is also not needed in order to achieve a good result in this test.

Table 2.

Correlation between motor and personality dimensions

	NEURO	EXTRA	OPEN	CONSC	AGREE
At age 7					
S 10 m*	0.29	0.29	0.32	0.52	0.46
TBA	0.04	0.12	-0.18	-0.05	-0.43
TRL	0.11	0.05	0.03	0.08	-0.15
TLL	-0.02	-0.05	-0.22	-0.10	-0.37
At age 8					
S 10 m*	0.30	0.26	0.44	0.04	0.36
TBA	-0.34	-0.50	-0.53	-0.37	-0.69
TRL	-0.64	-0.24	-0.46	-0.35	-0.62
TLL	-0.60	-0.03	-0.61	-0.54	-0.67
At age 9					
S 10 m*	-0.04	-0.01	0.07	0.05	0.19
TBA	-0.09	0.19	-0.01	0.00	0.05
TRL	0.01	0.01	0.18	-0.17	0.02
TLL	-0.16	-0.22	0.16	-0.24	-0.16
At age 10					
S 10 m*	-0.15	0.30	0.17	0.06	0.43
TBA	-0.36	0.17	-0.11	-0.01	-0.35
TRL	0.12	-0.40	0.12	0.40	0.00
TLL	0.14	0.01	0.57	0.48	0.25
At age 11					
S 10 m*	0.55	0.16	-0.04	-0.05	0.42
TBA	-0.47	0.09	0.14	0.32	0.03
TRL	-0.52	0.18	0.12	-0.36	0.06
TLL	-0.15	0.17	-0.04	0.01	0.20

NEURO = neuroticism, EXTRA = extraversion, OPEN = openness, CONSC = conscientiousness, AGREE = agreeableness, * = a lower value is better, S 10 m = sprint 10 m with running start, TBA = tapping with better arm, TRL = tapping with right leg, TLL = tapping with left leg.

For boys in the second grade of primary school (8 years old), correlation of conscientiousness with frequency movement tests is characteristic (Table 2.). Negative correlation shows that there is no need for endurance, precision and assiduousness in these sorts of motor tests. Test tasks are limited to 20 seconds, which is not long enough for the influence of



endurance to show. It is the most probable that the boys with higher results in dimension conscientiousness were less motivated in the tasks that didn't allow their endurance to show.

Conscientiousness of boys in higher grades is typically correlated with the tapping with left leg test (*Table 2.*). The results show that children in forth grade (10 years old) are motivated for activity that is unusual (new). The usual activity with legs is directed forward and backward, by no means that it is directed left and right. Test task is complex and obviously requires a certain degree of motivation. Some authors had described conscientiousness as motivation for effective performance of a given task (De Raad - Schouwenburg 1996). It is possible that children in forth grade were successful in this motor test due to their stronger partiality and interest for good results.

Correlation between personality dimension *agreeableness* and speed is mostly negative and low. It is possible that this ability (in its negative sense) manifests itself better in the children that are more aggressive and motivated by the desire for domination just to get a good achievement. Agreeableness, in its negative sense can be shown as increased aggression. Correlation between agreeableness and speed tests is generally negative, which shows that certain degree of aggression is needed in order to get good results.

References

1. Caprara, G. V. - Barbaranelli, C. - Borgogni, L. - Bucik, V. - Boben, D. (1997): *Model velikih pet: pripomočki za merjenje strukture osebnosti - priročnik* [Big Five model: how to measure the structure of personality - manual]. Ljubljana: Produktivnost. Center za psihodiagnostična sredstva.
2. Colley, A. (1985): Sex role identity, personality and participation in team and individual sports by males and females. *International Journal of Sport Psychology*, 16 (2), 103-112.
3. De Raad, B. - Schouwenburg, H. C. (1996): Personality in learning and education. *European Journal of Personality*, 10, 303-336.
4. Eysenck, H. J. (1970-71): *Readings in extraversion - introversion*, 1,2,3. London: Staples Press.
5. Hayes, T. L. (1996): How do athletic status and disability affect the five-factor model of personality? *Human Performance*, 9 (2), 121-140.
6. Little, D. - Wanner, B. (1998): *Validity of a big five personality inventory for children (BSP-C)*. Poster presented at the International Society for the Study of Behavioral Development Meeting. Switzerland.
7. Morgan, W. P. (1994): Psychological components of effort sense. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 26 (9), 1071-1077.
8. Piedmont, R. L. - Hill, D. C. - Blanco, S. (1999): Predicting athletic performance using the five-factor model of personality. *Personality and Individual Differences*, 27 (4), 769-777.
9. Pistotnik, B. (1999): *Osnove gibanja* [Basics of movements]. Ljubljana: Fakulteta za šport.
10. Salgado, J. F. (1998): Big Five personality dimensions and job performance in Army and civil occupations. *Human Performance*, 11 (2-3), 271-288.

11. Šturm, J. - Strojnik, V. (1994): *Uvod v antropološko kineziologijo* [Introduction to anthropological kinesiology]. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Összefüggés a gyorsaság és a személyiségjegyek között 7-11 éves fiúknál

Maja Dolenec,¹ Karácsony István,² Stojan Burnik¹

¹Ljubljana Egyetem, Sportfakultás

²Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar,
Torna Tanszék

Kutatásunk célja a korreláció kimutatása volt hét és tizenegy év közötti fiúk testi (motorikus) adottsága, illetve személyi tulajdonságaik között. Kutatásunk alanyaiként a ljubljana Kette-Mura Általános Iskola 92 fiú tanulóját választottuk ki az elsőől az ötödik osztályosig. A fiúk testi (motorikus) adottságait különböző, a motorikára irányuló tesztekkel mértük, míg személyiségüket (extraverzió, neuroticismus, nyíltság, kötelességtudat, fogékonyág) a „Big Five Questionnaire” kérdőívvel teszteltük. Elemeztük az adottságok közötti összefüggés korrelációját. A nyíltság és a kötelességtudat magasabb korrelációt mutat a motorikus gyorsasággal. Alapvetően a fiatalabb fiúknál tapasztalható, hogy a korreláció a testi adottságok és a személyiségi jellemzők között nem szimmetrikus, negatív.

Kiemelkedő a korreláció a nyílt tulajdonsággal rendelkezők testi adottságai között. A korreláció a fiúk többségénél általában negatív, ami azt is mutatja, hogy jelentéktelen a már korábban is végzett feladatok tapasztalatainak befolyása.

Tekintettel arra, hogy a nyíltságot a kutatók többsége úgy írja le, mint képességet a „problémás” szituációk megoldására, az összefüggés igen figyelemreméltó. A motorikus tesztek kivitelezéséhez mindenekelőtt nélkülözhetetlen a központi idegrendszer pontos működése, melynek nagy mennyiségű idegi impulzust kell minél gyorsabban közvetítenie.

A kötelességtudat szintén negatív korrelációban van a motorikus tulajdonságokkal. Mivel a kötelességtudat befolyásolja az olyan tulajdonságokat is, mint a megbízhatóság, pontosság, kitartás és alaposság – a korreláció negatív volta elvárható. Ezt kimutathatjuk egyszerű motorikus tesztekkel is. A kutatás tartalmaz több tesztet is a mozgásfrekvenciák kimutatására, ezek rövid ideig tartanak és így például a kitartás nem kerül előtérbe.

Motoros típusok behatárolása két tesztrendszerrel

Ozsváth Károly

Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar,
Kommunikációs, Informatikai és Oktatástechnológiai Tanszék

Bevezetés

Az elmúlt években a motoros tipológia egyik megközelítési lehetőségét vizsgáltam. Az eddigi eredmények lényege szerint a kiemelkedő szintű kondicionális képességek mentén spontán szerkezeti differenciálódás jelentkezik. A jelenség független a nemtől és az életkortól. A nemenkénti és életkori – nagymérvű és evidens – teljesítménybeli különbözőség e tipikus struktúrákra nincs hatással. Több vizsgált mintánál, különböző tesztegységekkel is hasonló eredményeket kaptam. Összességében a vizsgálati személyek 40–50%-át *normál/átlagos*, 15–20%-át *kitartó*, szintén 15–20%-át *erős*, 8–12%-át *robbanékony* és körülbelül 5%-át *gyors* besorolás, valamint ennek megfelelő sajátos motorosképesség-struktúra jellemzi az eddigi vizsgálatok szerint.

E differenciálódási jellegzetességeket ezúttal a szegedi Alapműveltségi Vizsgaközpontban (AVK) testnevelés vizsgatárgyra kidolgozott eszközfejlesztés-bemérési adatainak feldolgozása alapján foglalom össze. (A több éven át tartó előkészítő munkálatok részben az OKI AVK alapfeladatainak, részben az AVK különböző projektjeinek keretén belül zajlottak.)

Módszer

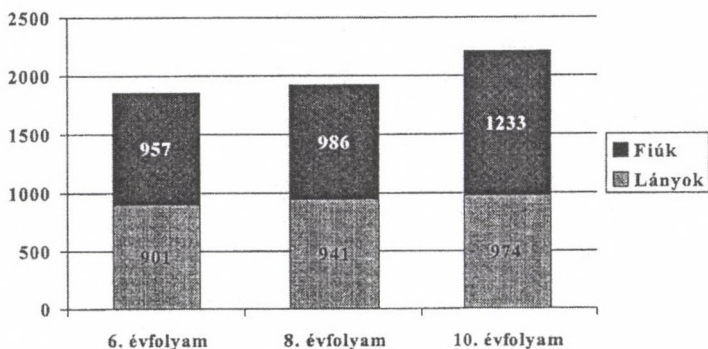
A felmérés 2000. május–június havában a 6., 8. és 10. évfolyamokra terjedt ki $N=5997$ elemszám mellett (1. ábra). Jelen keretek között az adatfeldolgozás az Arday–Farmosi-féle, valamint a Hungarofit-tesztrendszerek mérési eredményeire korlátozódik, amelyekkel korábban nem végeztem motoros típusba sorolási vizsgálatokat.

Az Arday–Farmosi-féle tesztrendszer elemei: helyből távolugrás (ARHTU, cm), 60 m síkfutás (AR60, s), hanyatt fekvésből felülés időkorláttal (ARSITU, db), 12 perces futás (ARCOOPER, m), 2x15 m szlalomfutás (ARSLA, s), hajlított karú függés (ARFUGG, s).

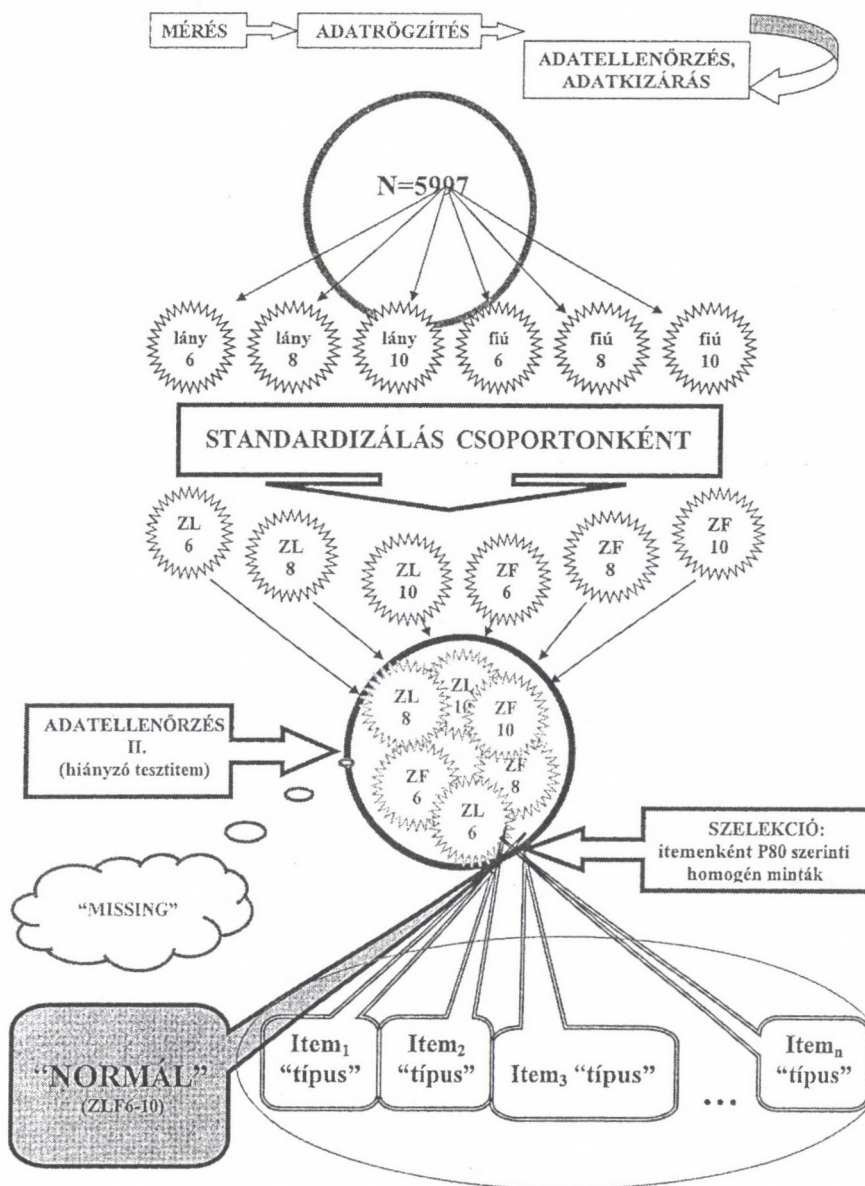
A Hungarofit-tesztrendszer elemei: 12 perces futás (HUCOOPER, m), helyből távolugrás (HUHTU, cm), helyből ötösugrás (HUHTU5, cm), hanyatt fekvésből felülés kifáradásig (HUSITU, db), fekvőtámaszban karhajlítás-nyújtás (HUFT, db), hason fekvésben törzsemelés hátra kifáradásig (HUTORZEM, db), medicinlabda-dobás fej felett hátra (HUMEDHA, m), medicinlabda-lökés előre (HUMEDLOK, m).

Az alkalmazott statisztikai eljárások: leíró statisztikák, diszkriminanciaanalízis az eredeti mérési adatok és a csoportonkénti (nem, életkor) standardértékek (Z) alapján (ahol a standardizálás a csoportonkénti szórásokkal történt).

Az adatfeldolgozás központi eleme a vizsgálati személyek csoportosítása. A dimenzió nélküli standardértékek használata nem pusztán az itemenkénti átlagokat és szórásokat tette azonossá, hanem az életkorok és a nemek közötti eredeti különbséget is „eltüntette” az alcsopontonkénti standardizálás révén. Ezáltal lehetővé vált életkortól és nemtől függetlenül egy mintának tekinteni a vizsgálati személyeket (2. ábra).



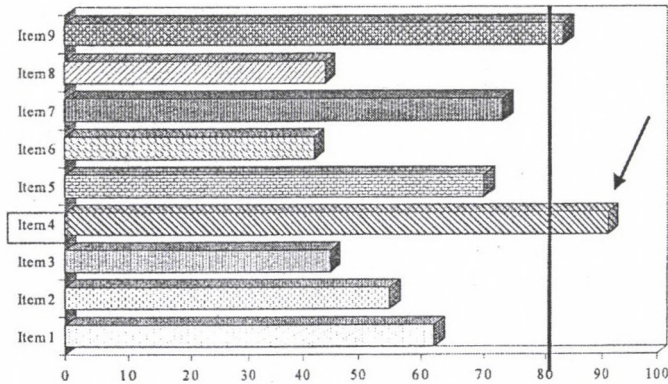
1. ábra
Elemszámok



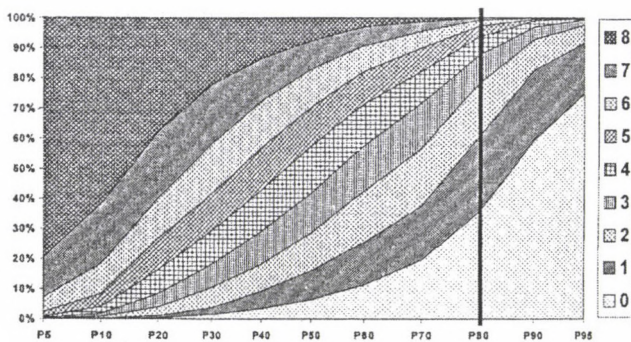
2. ábra
Az adatfeldolgozás és szelektálás menete

Eredmények és konklúzió

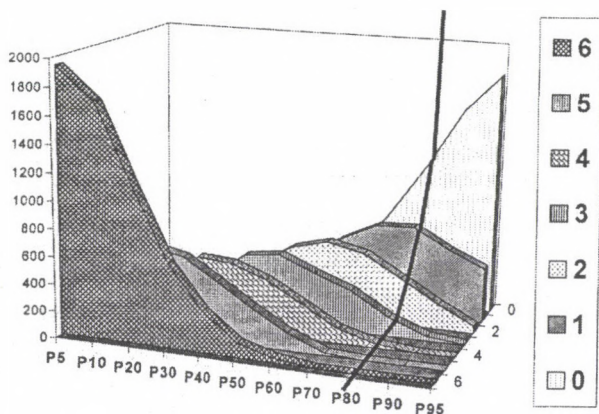
Mindkét tesztrendszerrel azonos jellegű eredmények mutatkoztak. A vizsgált mintát nemenként és korcsoportonként az egyes tesztek kiemelkedő eredményei (P80%) szerint alcsoportokba soroltam (*tesztitemenkénti alcsoportok*, 3. ábra). A 4–5. ábra mutatja, hogy bizonyos percentilis értékeket hány vizsgálati személy ért el több tesztitemnél is. Ezek az eredmények egyrészt alátámasztják a P80 szerinti homogenizálást, másrészt megmutatják, hogy mindenki rendelkezik gyengébb és kiemelkedőbb egyéni tulajdonságokkal. Például alig 5% azon vizsgálati személyek aránya, akik a gyakorlatilag az átlagot jelentő P50 szintet 1 itemnél sem érték el. Ugyanakkor a határértékeket több itemnél is elérők aránya a magas percentilisek irányában rohamosan csökken.



3. ábra
A csoportselekción elve



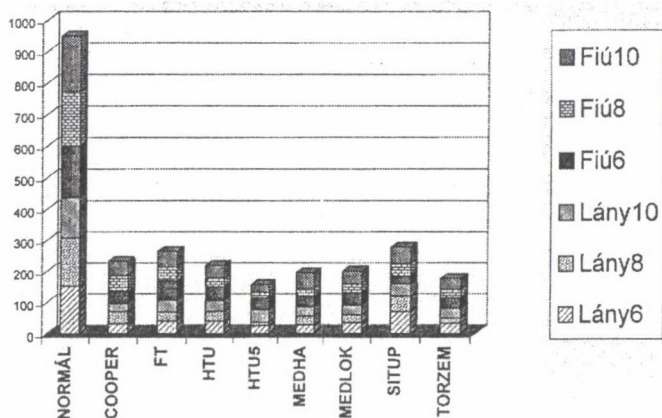
4. ábra
A percentilis határokat 0–8 tesztitemnél elérők aránya (Hunarófit)



5. ábra

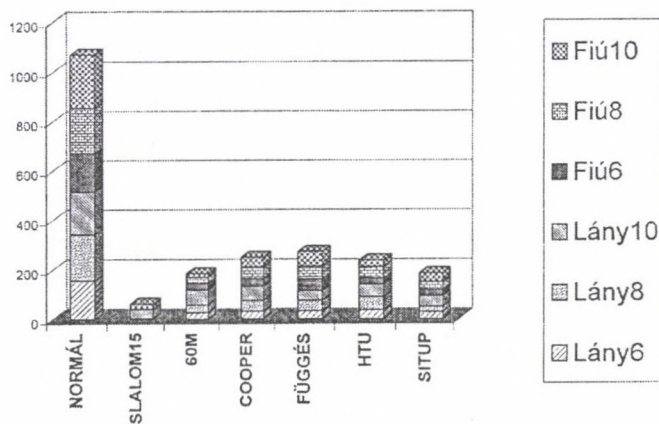
A percentilis határokat 0–6 teszttímnél elérők száma (Arday–Farmosi)

Megítélésem szerint a P80 tűnik olyan határértéknek, ahol a kiemelkedő tulajdonságok szempontjából viszonylag homogén mintákról beszélhetünk. Az így kialakított alcsoportokat viszonyítottam a nem kiemelkedő, *normál* teljesítményekhez – amelyek aránya a Hungarofit esetében 35% (8. ábra), az Arday–Farmosi-féle tesztrendszerénél 47% (9. ábra). Az eredmények arra utalnak, minél több itemből áll egy tesztrendszer, annál kisebb a *normál* csoportba soroltak részaránya az alkalmazott homogenizációs eljárás szerint. A 4–5. ábra azt is jelzi, hogy a jelenség nem lineáris jellegű.

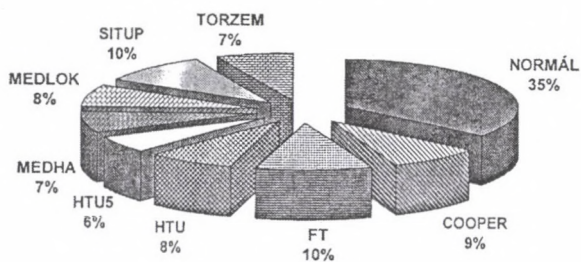


6. ábra

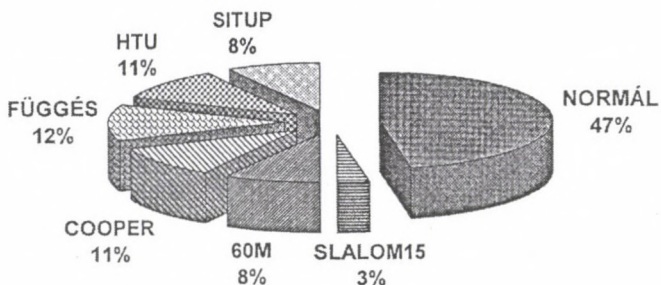
Besorolási elemszámok (Hungarofit)



7. ábra
Besorolási elemszámok (Arday-Farmosi)



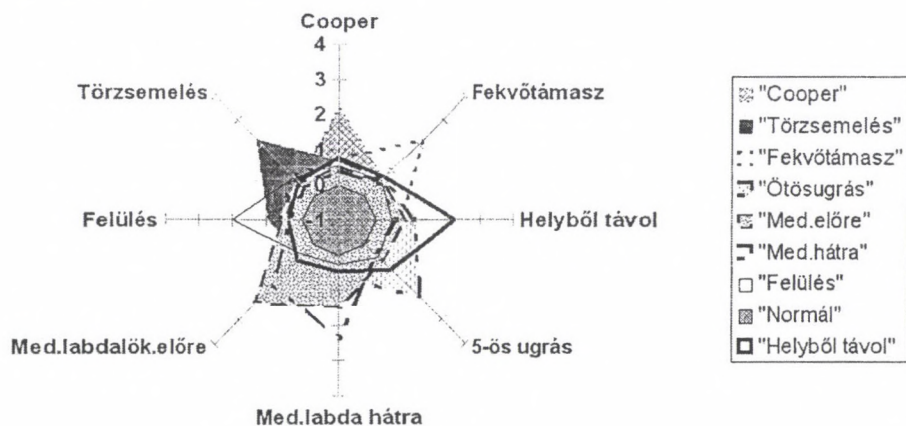
8. ábra
Hungarofit-típusok a teljes mintában



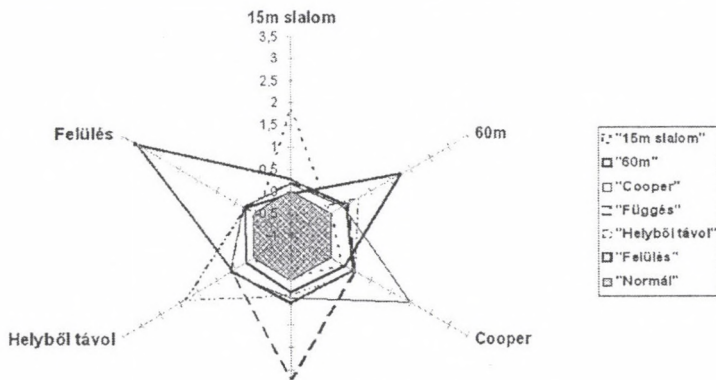
9. ábra
Arday-Farmosi-féle típusok a teljes mintában

A 6–9. ábrákból kitűnik, hogy az Arday–Farmosi-féle tesztrendszerénél a más tesztgyűtéseknél korábban kimutatott aránynak nagyjából megfelelő a *normál*, *kitartó*, *erős*, *robbanékonny* és *gyors* besorolásúnak tekinthető homogén minták aránya. Ugyanez az állóképességi dominanciájú Hungarofitnél nem állapítható meg egyértelműen, amit a több itemnél is jelentkező állóképességi komponens és az erő jellegű paraméterek közötti átfedések, valamint a gyorsasági összetevő szinte teljes hiánya magyaráz. A szelektált csoportok (6–9. ábra) közötti diszkriminanciaanalízis és a csoportok közötti páronkénti összehasonlítások minden lehetséges variációban igen erősen szignifikánsak. A kialakított diszkriminatív modellek (*Fisher's linear discriminant functions*) a Z standardértékek szerint mindkét tesztrendszerénél 83%-os, az eredeti mért teszteredmények alapján pedig 53–64%-os megbízhatósággal sorolnak be az elkülönített homogén csoportokba (*Classification results*).

A különbségek a csoportok tesztitemenkénti átlagai mentén markánsan jelentkeznek, amit a dimenzió nélküli, standardizált értékekkel lehet leginkább szemléltetni (10–11. ábra). Az ábrákon az egységes értelmezhetőség végett időparaméterek esetén a standardértékek -1-szeres szorzatát tüntettem fel, így a növekvő standardértékek csökkenő eredeti időeredményt jelentenek. Továbbá a jobb áttekinthetőség érdekében a tényleges standardértékeket olyan – kismértékű – lineáris transzformációval módosítottam, hogy a *normál* csoport eredményei egységesen nulla értéket vegyenek fel. Az így kapott eredményt *relatív standardoknak* neveztem el.



10. ábra
Hungarofit-típusok (relatív standardok)



11. ábra
Arday–Farmosi-féle típusok (relatív standardok)

A csillagdiagramok egyúttal az egyes típusokra jellemző sajátos motorosképeség-struktúrát is visszatükrözik. Általánosságban erről az mondható el, hogy a valamelyik tesztitemnél kiemelkedő teljesítményt mutató személyek általában a többi teszt esetében is jobb eredményeket mutatnak a *normál* csoportnál. A jelenség szembeötlően és egységesen mutatkozik a Hungarofitnél, aminek egyik lehetséges magyarázata a már említett domináns állóképességi karakter. Az Arday–Farmosi-féle tesztrendszerrel ugyanez kevésbé markánsan, de azért egyértelműen jelentkezik.

A 10. ábra egyébként az itemek közti átfedésekre – és valószínűsíthető korrelációkra – is utal, így a két medicinlabdás item kölcsönösen magas standardértéket mutat a besorolt személyeknél. Kisebb mértékű, de hasonló jelenség mutatkozik a két ugrásos feladatnál, valamint – még kevésbé szembeötlően – a felülés-törzsemelés itemek viszonylatában is.

A kapott eredmények lényegében összhangban vannak korábbi, más tesztrendszerekkel végzett motoros tipizálási vizsgálataim eredményeivel. Egyszerű sportmotoros tesztekkel, magas elemszámú vizsgálatokra és adekvát adatfeldolgozásra alapozva az egyéni domináns mozgástulajdonságok mentén a motoros tipizálás lehetségesnek tűnik, a munkát érdemes folytatni. A kellő mélységű differenciálás és a motoros típusokba sorolás konzekvenciákat vonhat maga után a testnevelés és sport teljes vertikumában, különösen a terhelésalakítás kérdésében.

Prediction of maximal oxygen consumption from submaximal exercise

**A. Espenlaub, D. Bowers, M. Smith, P. Newell, C. Rathsack,
K. Weary, N. Ng, P. Pierce, W. Ryan, J. Anning**

Slippery Rock University, Pennsylvania, USA

Introduction

The assessment of cardiorespiratory fitness can be carried out by a variety of tests ranging from simple field tests involving bench stepping and/or running and walking procedures on a measured track to more controlled treadmill or bicycle tests in a laboratory setting. As a matter of preference, and owing to greater accuracy of results, a maximal treadmill stress test in conjunction with gas analysis is the standard of choice for the clinician. One treadmill protocol – the Bruce test – is by far the most often-selected maximum treadmill exercise. The utilization of the Bruce test in a clinical exercise laboratory carries extremely low subject mortality risks, that according to the American College of Sports Medicine (2000), even though the procedure takes the subject to absolute fatigue. Still, however, outside of the clinical setting, and especially in instances where administrator expertise and/or medical supervision is lacking, the need for submaximal testing of cardiorespiratory fitness obviously becomes more prudent.

Objective

The purpose of this investigation was to develop a predictive equation for the estimation of peak oxygen consumption ($\text{VO}_{2\text{peak}}$) based on performance of submaximal workloads during the traditional Bruce treadmill protocol.

Methods

Subjects

Thirty healthy low-risk college women (ages 18-29 y) majoring in exercise science, physical education, or therapeutic recreation volunteered for the study. All subjects gave their informed consent after a full oral and written explanation of the study protocol. Risk status according to the American College of Sports Medicine stratification was established by a questionnaire focusing on symptoms and major coronary risk factors. Subjects screened from participation included those who were symptomatic or possessed more than one major risk factor, and anyone who had knowledge that she was pregnant or had reason to believe that she might be. Subjects received no payment for their participation. Research procedures followed the university Institutional Review Board for Research of Human Subjects guidelines.

Test procedures

Before performing the graded exercise test, the subject's height and weight (in exercise clothing, without shoes) were measured on a standard laboratory scale. Body fat was estimated from skinfold measures (determined with a Lange caliper (Cambridge Scientific Industry Inc., Cambridge, MD). Subcutaneous adipose measures were taken at the triceps, suprailiac, and thigh sites according to Jackson and Pollock (1985). The subjects were also prepped for three-lead electrocardiogram (ECG) recordings by cleansing the skin with alcohol and a mild abrasive.

Using the Bruce protocol (Bruce 1971), subjects performed a graded exercise test to exhaustion on a Marquette 2000 Treadmill controlled by the MAX Personal Exercise Testing System (Marquette Medical Systems, Milwaukee, WI) to determine $\text{VO}_{2\text{peak}}$. During testing, expired gases were collected using a two-way low-resistance valve (Hans-Rudolph Inc., Kansas City, MO) and measured breath-by-breath using the SensorMedics Vmax 229 metabolic system (SensorMedics Corporation, Yorba Linda, CA). The metabolic cart was calibrated before each test utilizing a 3-Liter syringe for flow volume and standard oxygen and carbon dioxide gas concentrations of 16%–25% and 0–4%, respectively. Blood pressure was measured by

auscultation using the standard cuff method every 60 s of each stage. Subjective rating of perceived exertion was evaluated every 60 s by asking the subject to point to a number corresponding to her effort sense using the Borg 6 to 20 category scale (Borg 1998). Three-lead ECG heart rate measurements were monitored continuously and recorded every 30 s using the MAX Personal Exercise Testing System. Additional heart rate measurements were determined every 30 s using electrotelemetry (Polar USA Inc., Stamford, CT). During the test, data for FEO_2 (%), FECO_2 (%), respiration rate (min^{-1}), RQ, and VO_2 (ml/kg/min) were recorded every 20 s.

The Bruce graded exercise test consisted of 3-minute stages starting with 1.7 mph (2.73 km/hr) at 10% grade, then followed by second and third stages of 2.5 mph (4.02 km/hr) at 12% grade, and 3.4 mph (5.47 km/hr) at 14% grade, respectively. The fourth stage was 4.2 mph (6.75 km/hr) at 16%, and if necessary, a fifth stage of 5.0 mph (8.04 km/hr) at 18% was introduced. Subjects were instructed to exercise to volitional fatigue.

Statistical analysis

Twenty subjects were assigned to a validation group to establish a regression equation to predict peak oxygen consumption. Two regression equations were obtained by stepwise multiple regression using SPSS 10.0 software. The equations with (1) time to test termination, and (2) time to test termination, age, heart rate at minute 3, heart rate at minute 6, and heart rate at minute 9 as independent variables were then cross-validated against the performance of the remaining ten subjects.

Results

No significant differences were found for age, height, and lean body weight between the validation and cross-validation groups. Mean weight, percent body fat, and body mass index (i.e. 65.97 kg to 58.29 kg, 22.78% to 17.97%, and 24.62 to 22.13) however, were significantly higher in the validation group ($p < 0.05$). Performance characteristics of the key variables (time to test termination, exercise heart rate at minutes 3, 6, and 9, and peak oxygen consumption) between the two groups were statistically similar. Mean test duration was 10.69 ± 1.2 min. Average exercise heart rates at 3, 6, and 9 minutes were 122, 150, and 183 bpm, corresponding to about 40%, 60%, and 85% $\text{VO}_{2\text{max}}$. $\text{VO}_{2\text{peak}}$ was 42.06 ± 6.19 ml/kg/min . Two regression equations were generated from the validation group data:

$$(1) \text{VO}_{2\text{peak}} = 4.057 \text{ Time} - 1.298;$$

$$(2) \text{VO}_{2\text{peak}} = -1.026 \text{ Age} + 4.225 \text{ Time} + 0.005 \text{ HR3} - 0.316 \text{ HR6} + 0.436 \text{ HR9} - 14.57.$$

The simple linear equation based on time alone ($r = 0.785$, $see = 3.94$) accounted for 62% in the variability of VO_{2peak} (ml/kg/min). Subsequent inclusion of age and exercise heart rates at minutes 3, 6, and 9 significantly enhanced the predictability of VO_{2peak} by 18% ($r = 0.894$, $see = 3.23$). The remaining independent variables of weight, height, percent body fat, lean body weight, and body mass index together resulted in only an additional 4% increase in the coefficient of determination.

Correlation coefficients were then calculated for the cross-validation group's measured VO_{2peak} and the predicted VO_2 from the above equations as well as the well-known equation of Pollock et al. (1982). Measured-to-predicted correlations with equations 1 and 2 above ($r = 0.873$ and $r = 0.867$, respectively) and with Pollock's equation ($r = 0.873$) were found to be significant ($p < 0.01$).

Conclusion

The growth of fitness assessment in non-clinical settings, such as exercise and fitness facilities, ranging from university labs to corporate fitness centers and health clubs, calls for the development of more low-risk submaximal treadmill tests. Given the popularity of the Bruce protocol for determining VO_{2peak} on the treadmill, it makes sense that the submaximal workloads of this standard could develop into a useful submaximal treadmill test if the predicted VO_{2peak} can be shown to be reliable. That, coupled with the availability of easy-to-use and effective heart rate monitors, enables workload monitoring by individuals (e.g. personal trainers, non-medical personnel) who may be lacking in assessment expertise. This study demonstrates that peak oxygen consumption in healthy college-aged women can be predicted based on age, time, and exercise heart rates corresponding to Bruce treadmill work intensities at or below 85% VO_{2max} .

Effect of feedback information in power training – mechanical indicators

Nejc Šarabon, Vojko Strojnik

University of Ljubljana, Faculty of Sport, Slovenia

Introduction

Explosive force, as a base of different technical actions in various sportive modalities, is a determinant factor in many sports performances (Reilly et al. 1990). Difficulties in attaining improvements in the rate of force development by training (Clutch et al. 1983, Bauer et al. 1990, Mazzetti et al. 2000) led us to this study. One of the reasons for this difficulty may be a missing feedback information about task execution: was it really explosive. The primary purpose of this investigation was to compare the changes in mechanical parameters of ballistic contraction after the power training that provided feedback information about the exercise execution and unsupervised power training.

Different resistance training protocols have been shown to present a variety of exercise demands resulting in adaptations which are specific to exercise program utilized (Anderson and Kearney 1982, Berger 1962, Kreamer, Deschnes and Fleck 1988). Many training studies (Dudley et al. 1991, Häkkinen et al. 1985, Kreamer, Patton and Gordon 1995) have incorporated some level of supervision to ensure standardized training of all subjects, but only few used strict personal supervision (Mazzetti et al., 2000). The last showed that subjective supervision made by personal trainer led to better results in maximal strength. However, no additional effect from this kind of training control was observed in power task results (rate of force development).

Typical training used to improve power consists of a few sets of contractions that are performed explosively. In sport practice the only instruction normally used is just "Do it explosively!" Athletes usually follow this guidance using high frequency of repetitions. We tried to give more precise instructions to our subjects. Each contraction in a set was performed individually in so-called preparation-execution sequence.

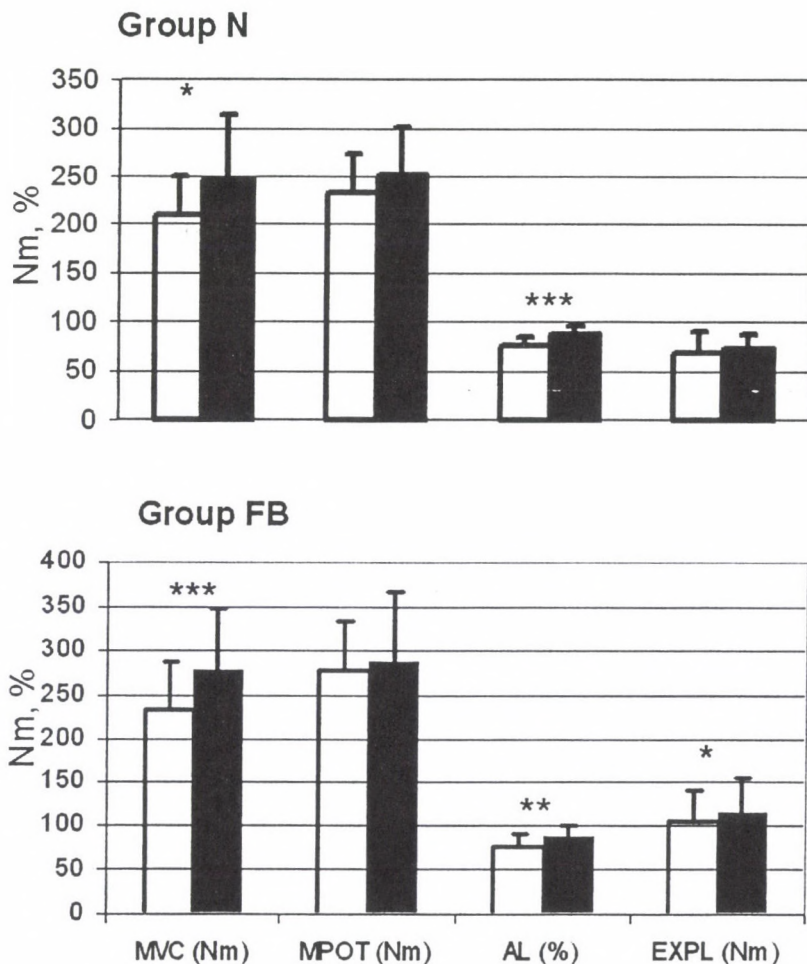
Methods and materials

Eighteen students of physical education (age: $20,1 \pm 0,8$ years) not involved in any regular sport activity took part in the experiment. They all gave their full informed consent. Subjects were randomly divided into two groups of equal size (Group N= without any special supervision; Group FB= feedback about knee angular velocity was provided). They trained seven weeks, 3 sessions per week. Training program was equal for both groups including knee-extensions. Load increased gradually during the first four weeks (slow speed of contraction) and then performed explosively for the last three weeks. Explosive actions were performed in accordance with preparation-execution pattern that is needed for the proper neuromuscular activation pattern (Schlumberger et al. 1999, Zehr and Sale 1994). Participants in FB group were instructed to do their best and when the parameter observed had fallen under 95% of subjects' maximum, to rest for 10 seconds. If this had happened two times in succession, the series was terminated.

Pre- and post-training measurements included maximal voluntary knee-extension torque reached gradually (MVC), mean torque in the initial 100ms interval during the explosive knee-extension (EXPL), maximal muscle potential defined as maximal isometric knee-torque (MPOT) during superimposed electrical stimulation over MVC, and muscle activation level (AL) calculated as $AL = MVC/MPOT \cdot 100$. Differences between pre- and post-training measurements were tested using t-test for paired samples (at alpha error=5%, two tailed). In addition, ANCOVA was employed in order to test inter-group differences.

Results

Results are presented in Figure 1. Significant changes from initial to final measurements were observed in MVC and AL. This kind of improvements took place in both groups (N and FB). EXPL was significantly influenced only in FB group while changes in MPOT were not significant in any of the groups. ANCOVA showed statistically significant differences between groups only in EXPL, indicating greater improvement in FB group.



Discussion

As we are talking about muscles' ability to develop force, we have on one hand muscle and on the other hand neural system. The last part is especially important as we consider rate of force development. Training of explosive power is actually training of neural organization and functioning of the nerve-muscle complex. From the neurophysiologic point of view, mechanisms responsible for muscle force modulation are recruitment, frequency modulation and synchronization. All these are thought to be excessively present in the contraction which is performed in a previously mentioned activation pattern

(Conrad, Benecke, and Goeham 1983, Tanii 1996, Zehr and Sale, 1994, Zehr, Sale and Dowling 1997). The main point of our experimental design was to ensure optimal conditions for the proper muscle activation pattern and consequently to evoke optimal adaptation of neuromuscular system. In this context, on-line feedback information was involved in training program.

Results of our experiment indicated that neural factors were dominant but not exclusive cause for the enlargement of voluntary force. Reason for such conclusion derives from muscles' potential for force development, which also showed a tendency to rise. This data are consistent with previous studies that suggested neural adaptations as the primary mechanism which supports early strength improvements (Felici et al. 1997, Sale et al. 1983, Tanaguchi, Seki, and Narusawa 1997).

Our data indicated that only power training with the on-line feedback information elicited significantly greater adaptations in muscles' ability for maximal rate of force development. Based on these results, we suggest including feed back information as an integral component to power training in highly motivated and moderately trained subjects to elicit optimal power performance adaptations. Presented power training had no significant effect on muscle hypertrophy.

Short term effect of resistance training is thought to be dependant upon an overall neurological modification known also as "learning effect" (Narici et al. 1989). While this kind of effects is known to be very specific in their nature, it would be probably of great importance to "learn" properly. In our FB group, information about maximal speed of a single repetition was provided to a subject. It is theorized that ballistic movements can be divided into two groups according to movement strategy (Hochmuth 1986). The two strategies are a) maximal speed strategy and b) minimal time strategy. Future research work should consider, what would training effects be when feedback information about minimal time strategy is provided.

References

1. Anderson, T., & Kearney, J.T. (1982). Effects of three resistance training programs on muscular strength and absolute and relative endurance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 53. 1-7.
2. Bauer, T., Thayer, R.E. & Baras, G. (1990) Comparison of training modalities for power development in the lower extremity. *Journal of Applied Sport and Scientific Research*, 4(4) 115-121.
3. Berger, R.A. (1962). Effect of varied weight training programs on strength. *Research Quarterly*, 33. 168-181.

4. Clutch, D., Wilton, M., McGrown, C. & Pryce, G.R. (1983) The effect of depth jumps and weight training on leg strength and vertical jumps. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 54. 5-10.
5. Conrad, B., Benecke, R., & Goehmann, M. (1983). Premovement silent period in fast movement initiation. *Experimental Brain Research*, 51. 310-313.
6. Dudley, G.A., Tesch, P.A., Miller, B.J., & Buchanan, P. (1991). Importance of eccentric actions in performance adaptations to resistance training. *Aviat. Space Environ. Med.*, 62. 543-550.
7. Felici, F., Bernardi, M., DeVito, G., Rosponi, A., Sbriccoli, P., & Vicini, M. (1997). Early electromyographic and mechanical muscle changes during isometric strength training. *Second Annual Congress of the ECSS, Copenhagen, Denmark*: 514-515.
8. Häkkinen, K., Pakarinen, A., Alen, & Komi, P.V. (1985). Serum hormones during prolonged training of neuromuscular performance. *European Journal of Applied Physiology*, 53. 287-293.
9. Hochmuth, G. (1986). *Biomechanics of athletic movement*. Springer Verlag. 120-121.
10. Kreamer, W.J., Deschenes, M.R., & Fleck, S.J. (1988). Physiological adaptations to resistance exercise: implications for athletic conditioning. *Spots Medicine*, 6. 246-256.
11. Kreamer, W.J., Patton, J.F., & Gordon. (1995). Compatibility of high-intensity strength and endurance training on hormonal and skeletal muscle adaptations. *Journal of Applied Physiology*, 78. 976-989.
12. Mazzetti, S.A., Kraemer, W.J., Volek, J.S., Duncan, D.N., Ratamess, N.A., Gomez, A.L., Newton, R.U., Hakkinen, K. & Fleck, S.J. (2000) The influence of direct supervision of resistance training on strength performance. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 6(32) 1175-1184.
13. Narici, M.V., Roi, G.S., Landoni, L., Minetti, A.E., & Carretelli, P. (1989). Changes in force, cross sectional area and neural activation during strength training and detraining of the human quadriceps. *European Journal of Applied Physiology*, 59(4) 310-319.
14. Reilly, T., Secher, N., Snell, P. & Williams, C. (1990) *Physiology of sports*. London: E&FN Spon.
15. Sale, D.G., MacDougall, J.D., Upton, A.R.M., & McComas, A. J. (1983). Effects of strength training upon motoneuron excitability in man. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 15(1) 57-62.
16. Schlumberger, A., Ochs, C., Hansel, F & Schmidtbleicher, D. (1999) Explosive strength training methods. The 4th Annual Congress of the European College of Sport Science, 542.
17. Tanaguchi, Y, Seki, K., & Narusawa, M. (1997). Changes of firing and contractile property of human neuromuscular system after six-week resistance training. XVI Congress of the International Society of Biomechanics, Tokyo, Japan, 391.
18. Tanii, K. (1996). Comparative study of the premovement muscle silent period and the premovement cortical potential in different modes of voluntary contraction. *Electromyography in Clinical Neurophysiology*, 36. 99-105.

19. Zehr, E.P. & Sale, D.G. (1994) Ballistic movement: muscle activation and neuromuscular adaptation. *Canadian Journal of Applied Physiology*, 19(4) 363-378.
20. Zehr, E.P., Sale, D.G., & Dowling, J.J. (1997). Ballistic movement performance in karate athletes. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 10(29) 1366-1373.

Neuromechanical alterations in muscle as a result of delayed onset of muscle soreness

Nejc Šarabon, Vojko Strojnik, Boštjan Koren

University of Ljubljana, Faculty of Sport, Slovenia

Introduction

In most cases delayed onset of muscle soreness (DOMS) appears as a result of: involvement in unfamiliar physical activities, workouts against high loads and/or eccentric contractions (ECC) (Armstrong, 1990). All this leads to acute trauma of muscle fibers which results in so called DOMS (Armstrong 1984, Enoka 1996). This phenomenon takes place not earlier than 8 hours and intensifies till second or third day after the intervention. Afterwards, parameters related to DOMS show regenerative nature. When DOMS peaks, maximal voluntary force (MVC) (Friden, Sjöström and Ekblom 1983; Hough, 1902, Newham et al. 1983), as well as force induced with electrical stimulation (Newham et al. 1988) are decreased.

To ensure DOMS, ECC were shown as the most reliable (Armstrong 1984). In comparison to concentric contraction, less muscle fibers are namely active when muscle force is equal in both contraction types (Asmussen 1953). As a result of this, force in a single myofibril is very high when ECC is performed (Armstrong 1984, Asmussen 1953, Newham et al. 1983). Yet, besides mechanical, other factors – such as increased local body temperature, lowered pH, etc. – also play an important role in DOMS (Chvapil 1967).

Plasma enzyme modifications are known to be present as well (Newham et al. 1983, Nosaka, Clarkson and Apple 1992, Schwane et al. 1983, Tiidus and Ianuzzo 1983). All the traumatic changes are reversible and followed by quick compensation and adaptation of a muscle in order to resist new injury (Byrnes et al. 1983; Ebbeling and Clarkson 1990; Nosaka et al. 1991).

DOMS, while present in almost all sport disciplines, was the research core of our study. This is accompanying phenomenon in career of every sportsman, which disables normal neuromuscular functioning. Because top sportsmen train very often (more times a day) and should give all out, is this impossible when DOMS is present. The last was also the main reason for our study in which we wanted to rediscover kinetics of some physiological and subjective parameters as a result of vigorous ECC workout and resulting DOMS.

Methods and materials

10 subjects not involved in any regular sport activity volunteered the study. The experiment was approved by the local medical ethical committee and subjects gave their full informed consent prior to the experiment.

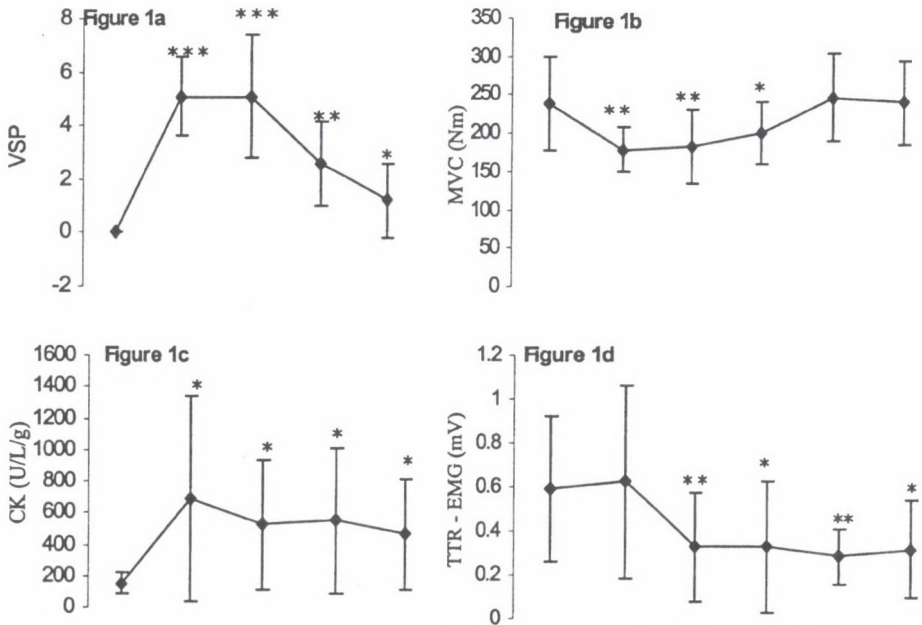
Classical experimental design was employed. The protocol consisted of pretest, intervention and posttest(s). Each subject was inspected for 5 days which means 6 repeated measurements. Intervention consisted of 200 ECC performed with right knee extensors. More precisely, 10 sets of 20 contractions with 1 minute rest between sets. Contractions were done on the isokinetic apparatus (REV 9000, Technogym, Italy) at 30°/s angular velocity. Working knee amplitude was between 30° and 90°. Each ECC lasted for 2 seconds and was followed by a passive return to initial position (30°) made by the apparatus at the same angular velocity. Prior to the exhausting ECC protocol, standardized warm-up protocol was carried out. It consisted of 6-minute alternative step exercise (step frequency = 0,5 Hz; step height = 20 cm).

Test battery included the following diagnostic procedures and parameters:

1. maximal voluntary contraction performed gradually (MVC):
 - i. maximal average force over 800ms interval,
2. patellar tendon-tap-reflex (TTR) detected over vastus lateralis muscle:
 - ii. amplitude of TTR,
3. creatine phosphokinase content in venous blood (CK),
4. subjective visual scaling of pain (VPS).

All the mechanical and electromyographical procedures were done on the chair with isometric brace for lower leg. Brace was connected via strain gauge to computer, which enabled us to measure torque in knee joint (MVC). Proper fixation of trunk, hips, and knee was secured using bands. In the case of TTR, EMG electrodes were glued over vastus lateralis belly. The point where 9 mm Ag-AgCl electrodes were positioned was prepared according to SENIAM directions (1997). Skin preparation consisted of determination of electrode position, shaving, and alcohol cleaning. For EMG accusation Myolab II device (MC2000, IOMED, Salt Lake City, Utah) was used. Interelectrode distance was 2 cm. Ground electrode was glued over patella.

Results



The results are shown on Figure 1a to 1c. VSP, ALG, and CK were not measured on the first post-situation, while according to the literature this measures would give no additional information. VSP reaches its peak on the second and third day after the intervention and stays statistically significant till

the end of the experiment. CK as a physiological indicator for DOMS showed very similar kinetics. MVC was impaired 2 hours after the 200 ECC workout and stayed significant till two days after the intervention. TTR indicates that peripheral neuromuscular mechanisms behaved in an opposite way. Amplitudes of reflex response were not lowered on the day of intervention, but from the first day on, they were significantly depressed and also stayed such till the end of the experiment.

Discussion

TTR latency was not significantly changed in any of the post-intervention situations. Differences between consecutive measurements were minor. On the other hand, amplitude of TTR was significantly depressed from the first day after the intervention on and stayed such until the end of the experiment. On the first post-situation (2 hours after the 200 ECC) no reflex modifications were observed. This statement is opposing to discoveries of Nicol and Komi (1996) who used stretch-shortening cycle exercise and observed immediate reflex depression followed by delayed regeneration of stretch reflex excitability. Because no differences were observed 2 hours after our intervention, TTR amplitude depression could be related to inflammatory processes (autogene phase) which are known to take place 24 to 48 hours after ECC workout (Newham et al. 1983). Nicol and Komi (1996) probably dealt with lactate accumulation and lowered pH in the exercised muscle, which had led to activation of III and IV afferent nerve fibers and resulting presynaptic inhibition of Ia afferent nerves. In our investigation two-hour-rest was given to subjects before first post-measurement was carried out. As a result of this, has muscle enough time for an outflow of lactate and other metabolites that could lead to previously mentioned inhibitory processes.

First inflammatory processes take place from 3 to 4 hours after a traumatic ECC muscular work and involve Ca^{2+} accumulation and modifications of cell metabolism (Armstrong 1990). According to Mense et al. (1985) can lowered sensitivity of muscle spindles arise from intramuscular chemical substances being flowed out from muscle fibers into intercellular space. TTR measurements in our experiment showed drastic depression of EMG amplitude on the second day after ECC workout. This means that inhibition which controls input-output relationship in TTR was augmented. Main inhibitory input in this case would be III and IV afferent presynaptic input to Ia afferents. Stimuli for this pain-transmitting nerve fibers can be chemical or mechanical.

MVC showed impairment immediately after the intervention and stayed such for two days. Normal MVC is reestablished from the second day on. This

reduction of voluntary force is consistent with previous research work on the field (Nicol and Komi 1996, Beaton et al. 2002, Lambert et al. 2002, Jones et al. 1986, Newham et al. 1983). Reasons for the diminishing of MVC can be found in Ca^{2+} regulated excitation-contraction coupling of a muscle (Warren et al. 1993, Lambert et al. 2002). This kind of impairment takes place right after the exhausting muscle work and returns to initial situation in between 24 hours (Fridén et al. 1983) and 14 days (Newham et al. 1988). Our data suggest regeneration of MVC in 72 hours.

CK is released into the blood when cell membrane is damaged or when there is a change in membrane permeability (Armstrong 1984). Increased level of CK in venous blood is present in some diseases and therefore it is used as a measure for identification of this muscle pathological status (Carpenter and Karpati 1984). However, many experiments have shown that concentration of this enzyme in blood is raised after ECC muscular work (Byrnes et al. 1983). Our data show raised CK level on the second day of the experiment, which indicate trauma of sarcolemma.

Subjective pain sensation is the highest on the second and third day of the experiment. VPS shows parallel dynamics with inflammatory processes known from literature and is in compliance with previous studies (Beaton et al. 2002, Lambert et al. 2002). ECC workouts need special treatment in sport, because repeated ECC could lead to extended impairment of muscle function. Modifications of CK, PP and TTR-amplitude are very likely related to inflammatory process which takes place in a muscle between 24 and 48 hours after ECC activity (Newham et al. 1983). From our results it can be estimated that most of alterations related to DOMS were peripheral. Central mechanisms were improved from the second day on, while peripheral ones showed impaired function also on the last day of experiment.

References

1. Armstrong, R.B. (1984). Mechanisms of Exercise-Induced Delayed Onset Muscular Soreness: A Brief Review. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 16(6), 529-538.
2. Armstrong, R.B. (1990). Initial events in exercise-induced muscular injury. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 22(4), 429-435.
3. Asmussen, E. (1953). Positive and negative muscular work. *Acta Physiologica Scandinavica*, 28, 364-382.
4. Beaton, L.J., Allan, D.A., Tamopolsky, M.A., Tiidus, P.M., and Phillips, S.M. (2002). Contraction-induced muscle damage is unaffected by vitamin E supplementation. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 34(5), 798-805.

5. Byrnes, W.C., Clarkson, P.M., White, J.S., Hsieh, S.S., Maughan, R.J. (1983). Delayed onset muscle soreness following repeated bouts of downhill running. *Journal of Applied Physiology*, 59, 710-715.
6. Carpenter, S. and Karpoti, G. (1984). Pathology of skeletal muscle. NY: Churchill Livingstone. 415-710.
7. Chvapil, M. (1967). Physiology of connective tissue. London: Butterworths, 113, 19-25.
8. Davies, C.T.M., and Barnes, C. (1972). Negative (eccentric) work. II. Physiological responses to walking uphill and downhill on motor-driven treadmill. *Ergonomics*, 15 121-131.
9. Ebbeling, C.B. and Clarkson, P.M. (1990). Muscle adaptation prior to recovery following eccentric exercise. *European Journal of Applied Physiology*, 60, 26-31.
10. Enoka, R. M. (1996). Eccentric Contractions Require Unique Activation Strategies by the Nervous System. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 81(6), 2339-2346.
11. Fridén, J., Sjöström, M. and Eckblom, B. (1983). Myofibrillar Damage Following Eccentric Exercise in Men. *International Journal of Sport and Medicine*, 4(3), 170-176.
12. Hough, T. (1902). Ergographic studies in muscular soreness. *American Journal of Physiology*, 7, 76-92.
13. Jones, D.A, Newham, D.J., Round, J.M. and Tolfree, S.E.J. (1986). Experimental human muscle damage: morphological changes in relation to other indices of damage. *Journal of Physiology*, 375, 435-448.
14. Lambert, I.M., Marcus, P., Burgess, T., and Noakes, T.D. (2002). Electro-membrane microcurrent therapy reduces signs and symptoms of muscle damage. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 34(4), 602-607.
15. Nicol, C., and Komi, P. (1996). Neuromuscular Fatigue in Stretch – Shortening Cycle Exercises. *Medicine and Sport Science*, 41, 134-147.
16. Newham, D.J., Mills, K.R., Quigley, B.M. and Edwards, R.H.T. (1983). Pain and fatigue after concentric and eccentric muscle contraction. *Clinical Science*, 64, 55-62.
17. Newham, D.J., McPhail, G., Mills, K.R. and Edwards, R.H.T (1988). The consequences of eccentric contraction and their relationship to delay onset muscle pain. *European Journal of Applied Physiology*, 5(7), 353-359.
18. Nosaka, K., Clarkson, P.M., McGuiggin, and Byrne, J.M. (1991). Time course of muscle adaptation after high-force eccentric exercise. *European Journal of Applied Physiology*. 63: 70-76.
19. Nosaka, K., Clarkson, P.M. and Apple, F.S. (1992). Time course of serum protein changes after strenuous exercise of the forearm flexors. *J. Lab. Clin. Med.* 119, 183-188.
20. Schwane, J.A., Johnson, S.R., Vanednakker, R.B., Armstrong, R.B. (1983). Delayed-onset of muscular soreness and plasma CPK and LDH activities after downhill running. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 15, 51-56.

21. Tiidus, P.M. and Ianuzzo, C.D. (1983). Effects and of intensity and duration of muscular exercise on delayed soreness and serum enzyme acitvities. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 15, 461-465.
22. Warren, G.L., Lowe, D.A., and Hayes, D.A. (1993). Excitation failure in eccentric contraction-indunced injury of mouse soleus muscle. *Journal of Physiology (London)*, 468, 487-499.

Effects of strenuous exercise on the accumulation of HSP72 in rat blood plasma

E. Najemnikova, M. Locke

University of Toronto, Faculty of Physical Education & Health

Heat shock proteins (HSPs) are expressed when cells are exposed to different types of stress. One of the stressors capable of inducing HSPs is exercise. Due to the ability to induce HSP synthesis, exercise might play an important role in body's protective mechanisms. Although typically regarded as being intracellular, it is now apparent that HSPs are also found extracellularly, in human blood serum. Recent findings suggest that serum HSPs might play a role in vascular disease. In this study we have investigated whether the expression of HSP72 is increased in rat blood plasma after a single bout of exercise. Thirteen male Sprague-Dawley rats (230-280 g) were assigned into 3 groups: (1) control, n=3; (2) 1hr treadmill run (26 m/min), level grade, n=9; (3) treadmill run (26 m/min) till exhaustion, level grade, n=1. The levels of plasma HSP72 were measured at 0, 1, 1.5, 2, 4, 6, 8, 10, and 24 hrs following the exercise in group (2). The HSP72 plasma levels were measured at 1hr following the exercise in group (3). Using Western Blotting analyses we did not detect HSP72 in control rat blood plasma or at any time point following the exercise. These findings do not support recently reported HSP72 and HSP60 presence in human blood serum.

Introduction

Exposure to a stress can disturb cellular structures and metabolic processes. One of the control systems engaged in restoring cellular homeostasis involves a rapid expression of a set of highly conserved proteins referred to as heat shock proteins (HSPs) (Reviewed in Pirkkala et al. 2001). HSPs were discovered by F. Ritossa (1962) who detected HSPs in salivary gland cells in *Drosophila* upon a heat shock (increases in temperature of 3° to 5° C above normal) (Ritossa 1962).

HSPs are categorized into several families based on molecular mass (10-150 kDa) (Burel et al. 1992). The most abundant families are HSP 70kDa, HSP 60kDa and HSP 90kDa. It is assumed that these proteins protect cells from the effects of stress by acting as molecular chaperones (Reviewed in Becker, 1994). The functions of molecular chaperones include prevention of protein misfolding or aggregating, transport of proteins across biological membranes, and proper folding of proteins. Also, under conditions of stress, chaperones protect proteins from denaturation and if damage has occurred, they allow them to refold to their native conformation (Beckmann et al. 1990). The exact mechanisms by which HSPs protect cells remain unclear. In addition to being crucial for survival during cellular stress, HSPs also make up for 5-10% of the total protein content under non-stress conditions (Pockley et al. 1998).

In addition to heat shock, environmental stresses such as ethanol, hypoxia, and glucose deprivation also involve rapid HSP expression (Reviewed in Locke and Noble 1995). Thus, HSPs are preferably called stress proteins (SPs). A common feature of stressors that induce SP synthesis is their ability to damage or misfold protein structures. The accumulation of abnormally folded proteins in the cell has been suggested to trigger the activation of SPs (Ananthan et al. 1986). The activation of SPs occurs via binding of the heat shock transcription factor (HSF1) to a specific DNA sequence known as the heat shock element (HSE) (Reviewed in Pirkkala et al. 2001).

Exercise can induce the synthesis of stress proteins (Locke et al. 1990). The purpose of this study is to further examine role of exercise in stress-induced protein accumulation. Exercise involves a combination of several stressors such as increased temperature, lowered pH and decreased oxygen levels. It still remains unclear which of these are actually responsible for the induction of SP synthesis in a response to exercise. A previous study has revealed that elevated temperature might play a role in the exercise-induced SP synthesis (Salo et al. 1991). However, it has also been shown that exercise can induce HSPs even when the body temperature is kept constant. This

indicates that the elevation in the temperature in response to exercise is not the only factor involved in the SP response (Skidmore et al. 1995).

Many studies have demonstrated that exercise induces HSP72 synthesis in animal tissues, such as liver, heart and muscle (Locke et al. 1990, Salo et al. 1991). Endurance training is known to elevate myocardial levels of HSP72 by 400-500% in young adult animals (Powers et al. 2001). Demirel et al. (1999) examined the effects of exercise on the expression of HSP72 in the rat adrenal gland. Daily 90-min exercise sessions (for 10 weeks) resulted in a 60-fold increase in adrenal HSP72 levels. More recently, several studies have investigated whether exercise can induce the synthesis of SPs in humans. Exercise was found to be capable of inducing HSP72 and HSP27 accumulation in human biceps brachii muscle following a damaging high-force eccentric exercise (Thompson et al. 2001). In this study, volunteers performed a maximal eccentric resistance with the elbow flexor muscles of the non-dominant arm, resulting in a 1064% and 234% increase in HSP72 and HSP27, respectively. In another study, HSP72 expression in human leukocytes was induced by endurance exercise (Fehrenbach et al. 2000).

Due to the ability to induce stress protein synthesis, exercise can play an important role in body's protective mechanisms. Indeed, elevated cellular levels of HSP72 have been shown to provide protection against potentially damaging stresses such as hyperthermia (Reviewed in Kampinga 1993) and serve to reduce myocardial infarction size. Currie et al. (1988) reported that cardiac function was less impaired by ischemia and could recover faster with upregulated HSP72 levels. In a separate study, increased levels of HSP70 led to an increase in a maximal force that skeletal muscle can generate under normal and fatiguing conditions (Andrews and Ravnic 1999).

Up until mid-1990s, stress proteins were thought to be intracellular proteins. However, Pockley et al. (1998) could detect HSP70 and anti-HSP70 antibodies extracellularly in the serum of normal individuals. Furthermore, Pockley et al. (1999) also identified HSP60 and anti-HSP60 antibodies in the serum of normal individuals. The source of the HSPs in the extracellular serum is currently unknown. However, one possibility might be that HSPs are released into serum from cells (such as muscle cells) after they are damaged. The physiological role of HSPs in a blood serum remains unclear. However, recent findings suggest that serum HSPs might play a role in vascular disease. For example, Pockley et al. (2000) showed circulating levels of HSP60 increased in patients with borderline hypertension (BHT). Similarly, Xu et al. (2000) revealed that serum soluble HSP60 was elevated in subjects with atherosclerosis. In addition, Xu et al. (1993a) reported elevated levels of mycobacterial HSP65 antibodies in a blood serum of subjects with

atherosclerosis. Due to the homologous sequences with human HSP60, these antibodies have been shown to react not only with mycobacterial HSP65 but also with human HSP60 since these are expressed in high concentrations on human atherosclerotic lesions; this reaction might possibly mediate atherosclerosis (Xu et al. 1993b).

In the existing literature, there have been no studies that would investigate the effects of exercise on HSP synthesis in a rat serum. This study will investigate whether strenuous exercise leads to increase of HSP72 levels in rat blood plasma.

Methods

Animals, experimental design, and exercising protocol

This experiment was approved by the Animal Care Committee of the University of Toronto. 13 adult, male Sprague-Dawley rats (320-380 g) were used in this experiment. Animals were housed in pairs and provided food and water.

Animals were age and weight matched and randomly assigned to a control group, 1hr treadmill exercise group, or a treadmill exercise till exhaustion group. Thus, three experimental groups were formed: (1) control group, n=3, no treatment; (2) 1hr treadmill run, n=9, 26 m/min, level grade; (3) treadmill run till exhaustion, n=1, 26 m/min, level grade. In some instances, electrical shocks were used to motivate the animals to run. The core body temperatures were measured prior and immediately following the exercise, using thermistor attached to Biopac data acquisition system.

Blood withdrawal. Group (1): approx. 5 ml of blood was withdrawn. Group (2): approx. 5 ml of blood was withdrawn at 0, 1, 1.5, 2, 4, 6, 8, 10, 24 hrs after the end of the exercise. Group (3): approx. 5 ml of blood was withdrawn at 1hr after the end of the exercise. Before the blood was withdrawn, the animals were anesthetized with sodium pentobarbital (65 mg/kg intraperitoneally). Blood samples were twice centrifuged at 10,000 rpm for 3 minutes in an Eppendorf centrifuge. The blood plasma was removed and stored at -70°C.

Polyacrylamide gel electrophoresis and immunoblotting. To determine the levels of HSP72 in the rat plasma, we performed one-dimensional SDS-PAGE and immunoblotting as described in Locke (2000). Plasma protein concentration was determined using the method of Lowry et al. (1951). One-dimensional SDS-PAGE was performed according to the method described by Laemmli (1970) as modified by Locke (2000). Following SDS-PAGE, proteins were transferred to nitrocellulose membranes using the Bio-Rad

miniprotean II gel transfer system. Blots were then reacted with polyclonal antibody specific to HSP72 as described in *Locke* (2000). In order to determine non-specific binding, identical gels were run and transferred, but no primary antibody was added.

Results

Rectal temperature prior and following the exercise and body weights of the animals are presented in *Table 1*. An increase in the core body temperature is observed in all post-exercised samples. Representative Western blots for groups (1) and (2) are shown in *Figure 1*. Western Blot analysis showed no HSP72 content in both, control and exercised animals (*Figure 1a.*). The gel was duplicated (*Figure 1b.*) and non-specific binding was detected when a primary antibody specific to HSP72 was omitted. Representative Western blots for groups (1) and (3) are shown in *Figure 2*. No HSP72 content was detected in both, control and exercised animals.

Table 1.

GROUP	TREATMENT	nx	Recov. Period(h)	Tpre (°C)	Tpost (°C)	M (g)
N=3	No treatment	123		38.0		280
		1		37.8		280
		2		37.4		285
N=9	1hr treadmill run (26 m/min), level grade	3	0	37.8	38.3	240
		4	1	37.1	38.9	260
		5	1.5	37.8	38.9	230
		6	2	37.9	38.7	250
		7	4	37.4	39.7	245
		8	6	37.4	39.4	250
		9	8	37.4	38.7	245
			10	37.5	39.4	235
			24	37.2	38.8	245
N=1	Treadmill run (26 m/min), level grade	1	1	37.6	41.4	280

A stained gel, showing all the plasma proteins separated by SDS-PAGE is shown in *Figure 3*. Note the large dark blobs on the stained plasma protein gels located approximately at 81 kDa which is the molecular mass of large plasma albumin proteins.

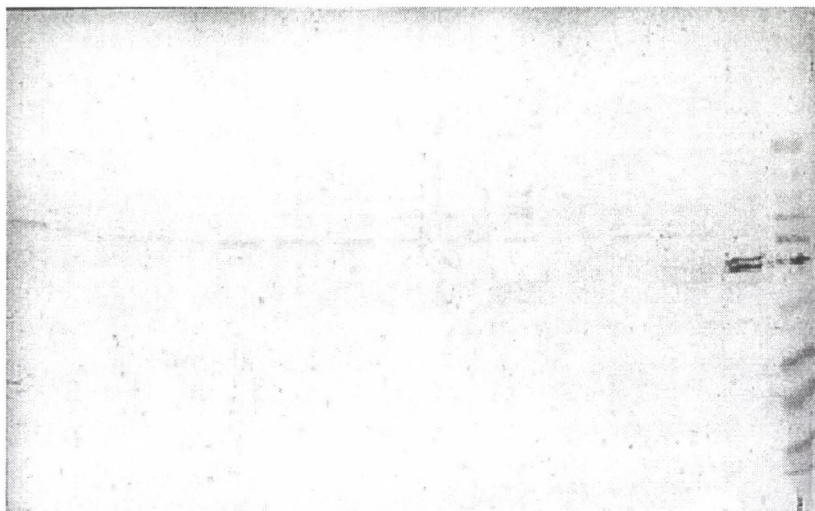


Figure 1a.



Figure 1b.

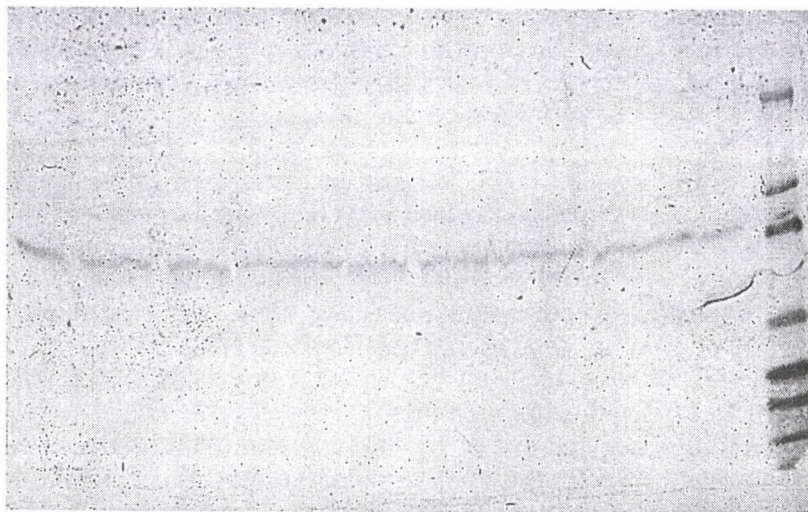


Figure 2.

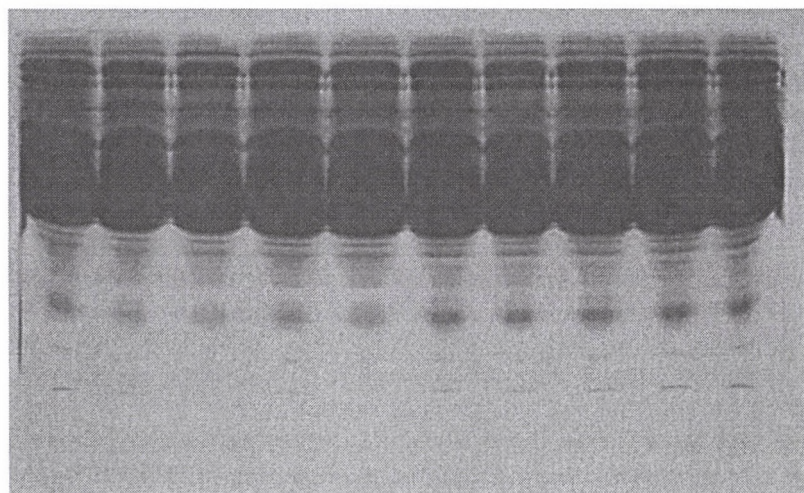


Figure 3.

Discussion

The common view is that physical activity is beneficial because it stimulates the cardiovascular system. New evidence may also suggest that in addition to cardiovascular benefits, exercise is also beneficial due to its ability to up-

regulate expression of a certain set of proteins collectively referred to as heat shock proteins (HSPs) (Locke et al. 1990). HSPs protect other proteins and are considered to be part of a cellular defense mechanism against various stresses. Thus, it is of great importance to study HSPs.

In the present study, we have investigated the effects of strenuous exercise on the induction of HSP72 synthesis in rat blood plasma. No HSP72 was detected in rat plasma at any time point following the strenuous exercise. To our best knowledge, there have been no studies that would measure HSPs in rat blood plasma and thus could replicate the results of this study. For this reason, we should be conservative in drawing any definite conclusions about the effects of exercise on rat plasma HSP72. We are not sure why we did not detect HSP72 in rat blood plasma following the strenuous exercise. We offer few possible explanations for the results of this study below.

First, it is possible that no HSP72 is present in rat plasma. However, recent evidence suggests that HSP72 was detected in sera of normal human individuals (Pockley et. al. 1998). Due to a very close homology between rat and human HSP72 and the similar HSP expression in human muscles compared to the rat muscles, one would expect to find HSP72 in the rat blood plasma.

Another possible explanation for not detecting HSP72 might be that HSP72 and other low molecular weight plasma proteins were masked by much larger molecular weight proteins, such as albumin, during SDS-PAGE. Note the large dark blobs on the stained plasma protein gels displayed in Figure 3. These are located approximately at 81 kDa which is the molecular mass of large plasma albumins. Interestingly, there are very few bands representing proteins with lower molecular masses, lower than the albumins. This pattern of protein bands on the gel is consistent with the hypothesis that plasma proteins with the molecular mass less than about 81 kDa were not able to pass across the much larger albumin proteins. Incidentally, this could also include HSP72 (if they were in fact present). This problem could be possibly resolved by isolating the HSP72 from plasma sample prior to using SDS-PAGE. Indeed, Xu et al. (2000) performed SDS-PAGE followed by Western Blotting with HSP60 isolated from human serum and HSP60 levels were detected.

Third, majority of researchers have used an enzyme linked immunosorbent assay (ELISA) to detect plasma HSPs. This method is very sensitive, has high reproducibility and provides quick results. However, the specificity of this test is questionable. In fact, ELISA might not distinguish well between nearly homologous proteins such as heat shock proteins and could result in a non-specific primary or secondary antibody binding. Thus,

possibly more specific, Western Blotting (preceded by SDS-PAGE) is still a preferred method for a quantitative measurement of plasma HSPs.

Fourth, HSP72 content accumulated in the plasma after the exercise might have been too low to be detected. Ryan et al. (1991) measured leukocyte content of HSP72 that was synthesized in response to exercise and detected no upregulation of leukocyte HSP72 levels on Western blots. Since a fraction of plasma HSP72 is predicted to originate from the leakage of the surrounding cells (Reviewed in Pockley et al. 1998) it is possible that minimal upregulation of leukocyte HSP72 in response to exercise would also result in minimal or no leakage of leukocyte HSP72 into the surrounding plasma.

Lastly, studies that investigated human serum (Pockley et al. 1998) have revealed that HSP72 was detected in 98% of female sera but only in 85% of male sera. Paroo et al. (1999) suggests that estrogen is the factor responsible for the observed fourfold reduction in the post-exercise HSP72 content in the heart, liver, lung and red and white vastus muscles of male rodents compared to female rodents. Since our study only used male rats, it is possible that our results were biased because of our particular sample of male rodents. We plan to use more animals and consider the documented sex differences in HSP72 expression, in our future studies.

Further studies are required to understand why there was no HSP72 detected in rat blood plasma. More sophisticated tools in molecular and cell biology, genetics and biochemistry should be employed to better understand the fundamentals of HSP protective mechanisms. It seems, the complex role of circulating serum heat shock proteins in health and disease provides the basis for intensive study in the near future.

References

- Ananthan, J., Goldberg, A.L. & Voellmy, R. (1986). Abnormal proteins serve as eukaryotic stress signals and trigger the activation of heat shock genes. *Science*. 232:522-524.
- Andrews, M.A..W. & Ravnic, D.J. (1999). 70 kD heat shock protein (HSP70) increases maximal force generation (Fmax) of skeletal muscle under normal and fatiguing conditions. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 31(5) (Supplement): S222.
- Becker, J. and Craig, E.A. (1994). Heat shock proteins as molecular chaperones. *Eur. J. Biochem*. 219, 11-23.
- Beckmann, R.P., Mizzen, L. & Welch, W. (1990) Interaction of HSP70 with newly synthesized proteins: Implications for protein folding and assembly, *Science*. 248, 850-856.
- Burel, C., Mezger, V., Pinto, M., Rallu, M., Trigon, S. & Morange, M. (1992). Mammalian heat shock protein families. Expression and functions. *Experientia*, 48. 629- 634.

- Clarson, C., Scordilis, S. P. & Clarkson, P. M. (1997). Heat shock protein 27 does not appear in human serum following exercise-induced muscle damage. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 29(5) (Supplement): S51.
- Currie, R. W., Karmazyn, M., Kloc, M. and Mailer, K. (1988). Heat shock response is associated with enhanced postischemic ventricular recovery. *Circ. Res.* 63: 543-549.
- Demirel, H.A., Powers, S.K., Naito, H. & Tumer, N. (1999). The effects of exercise duration on adrenal HSP72/73 induction in rats. *Acta Physiologica Scandinavica*. 167(3): 227-231.
- Fehrenbach, E.V., Passek, F., Niess, A.M., Pohla, H., Weinstock, C., Dickhuth, H. & Northoff, H. (2000). HSP expression in human leukocytes is modulated by endurance exercise. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 32(3): 592-600.
- Kampinga, H.H. (1993). Thermotolerance in mammalian cells. Protein denaturation and aggregation, and stress proteins. *Journal of Cell Science*. 104, 11-17.
- Locke, M., Noble, E.G., & Atkinson, B.G. (1990). Exercising mammals synthesize stress proteins. *Am. J. Physiol.* 258: C723- C729.
- Locke, M., and Noble, E.G. (1995). Stress proteins: The exercise response. *Can. J. Appl. Physiol.* 20(2): 155-167.
- Paroo, Z., Tiidus, P.M. & Noble E.G. (1999). Estrogen attenuates HSP72 expression in acutely exercised male rodents. *Eur. J. Appl. Physiol. Occup. Physiol.* 80(3): 180-4.
- Pirkkala, L., Nykanen, P., Sistonen, L. (2001). Roles of the heat shock transcription factors in regulation of the heat shock response and beyond. *FASEB Journal*. 15: 1118- 1131.
- Pockley, A.G., Shepherd, J. & Corton, J. (1998). Detection of heat shock protein 70 (HSP70) and anti-HSP70 antibodies in the serum of normal individuals. *Immunol. Invest.* 1998; 27: 367-377.
- Pockley, A.G., Bulmer J., Hanks, B.M. & Wright, B.H. (1999). Identification of human heat shock protein 60 (HSP60) and anti-HSP60 antibodies in the peripheral circulation of normal individuals. *Cell Stress Chaperones*. 4: 29-35.
- Pockley, A.G., Wu, R., Lemne, C., Kiessling, R., de Faire, U. & Frostegard, J. (2000). Circulating heat shock protein 60 is associated with early cardiovascular disease. 36(2): 303-307.
- Powers, S.K., Locke, M. & Demirel, H.A. (2001). Exercise, heat shock proteins, and myocardial protection from I-R injury. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 33(3): 386-392.
- Ritossa, F. (1962). A new puffing pattern induced by temperature shock and DNP in *Drosophila*. *Experientia*. 18, 571-573.
- Ryan, A.J., Gisolfi, C. & Moseley, P.L. (1991). Synthesis of 70K stress protein by human leukocytes: effect of exercise in the heat. *J. Appl. Physiol.* 70, 466- 471.
- Salo, D.C., Donovan, M. & Davies, K.J. (1991). HSP70 and other possible heat shock or oxidative stress proteins are induced in skeletal muscle, heart, and liver during exercise. *Free Radic. Biol. Med.* 11: 239-246.

- Skidmore, R., Gutierrez, J.A., Guerriero, Jr., & Kregel, K.C. (1995). HSP induction during exercise and heat stress in rats: role of internal temperature. *Am. J. Physiol.* 268 (*Regulatory Integrative Comp. Physiol.* (37): R92-R97.
- Thompson, H.S., Scordilis, S.P., Clarkson, P.M. & Lohrer, W. (2001). *Acta Physiologica Scandinavica*. 171(2): 187-193.
- Xu Q., Willeit, J., Marosi, M., Kleindienst, R., Oberhollenzer, F., Kiechl, S., Stulnig T., Wick, G.(1993a). Association of serum antibodies to heat shock protein 65 with carotid atherosclerosis. *Lancet*. 341: 255- 259.
- Xu, Q., Luef, G., Weimann, S., Gupta, R.S., Wolf, H. & Wick, G. (1993b). Staining of endothelial cells and macrophages in atherosclerotic lesions with human heat shock protein-reactive antisera. *Arterioscler. Thromb.* 13:1763- 1769.
- Xu, Q., Schett, G., Perschinka, H., Mayr, M., Egger, G., Oberhollenzer, G.F., Willeit, J., Kiechl, S. & Wick, G. (2000). Serum soluble heat shock protein 60 is elevated in subjects with atherosclerosis in general population. *Circulation*. 102(1): 14-20.

A testnevelő tanári tevékenység komponensrendszere

Gergely Gyula

Országos Köznevelési Intézet

Bevezetés

Nemzeti törekvés az európai közösséghez való csatlakozás, a globalizáció elfogadása, a globalizáció adta előnyökből való részesedés. Közismertek a csatlakozás politikai, katonai, gazdasági, pénzügyi előnyei, ugyanakkor többen, például közgazdászok figyelmeztetnek a csatlakozás veszélyeire is. Stratégiai tervek és intézkedések kidolgozását sürgetik a várható konfliktusok megelőzésére, a problémák kezelésére. Miközben a magyar ipar, a mezőgazdaság, a kereskedelem, a jogrend stb. fokozatosan a globális folyamatok részévé válik (melynek vonzataként átmeneti etikai és morális válsághelyzet alakulhat ki), várható, hogy egyre inkább felértékelődnek, éppen a nemzet és a nemzetiség megtartását biztosító nemzeti értékek: a művészet, a népművészet, a sport, valamint reményeink szerint a magyar köznevelés is.

Miközben tehát belesimulunk a nemzetközi munkamegosztás és kereskedelem rendszerébe, könnyen megjósolható, hogy egyre nagyobb jelentősége lesz a nemzeti és nemzetiségi identitást megerősítő tevékenységformáknak. Ezek közé tartozik a nagy hagyományokkal rendelkező, a nemzettudatot mindig is megerősítő, a szabályokhoz és erkölcsi normához szoktató testnevelési és sporttevékenység. Azért, hogy a testedzés a nemzeti kohéziós szerepnek

még inkább megfeleljen, indokolt alapos elemzés alá venni az edzői tevékenységet, ezzel is hozzájárulva ahhoz a paradigmaváltáshoz, amely a társadalom több területén is be fog következni.

Ezért tartom fontosnak a pedagógiai, ezen belül a testnevelő tanári tevékenység „anatómiai” elemzését. A tevékenység vázának az alapos ismerete feltétele a színvonalas tervezőmunkának és a stratégiai jellegű gyakorlati megvalósításnak. Tekintettel arra, hogy a testnevelő tanári és az edzői munka között meglévő hasonlatosságok mellett igen jelentős különbségek is vannak (pl. a tevékenység céljában és rendszerében), indokolt, hogy külön - külön foglalkozzam velük.

Kísérletet teszek a magyar közoktatás, a *pedagógia szerves részeként* a testnevelő tanári tevékenység – általam fontosnak tartott – főbb komponenseinek megfogalmazására. Nem könnyű vállalkozás ez, mert a téma oly nagy, hogy egy több száz oldalas kézikönyv terjedelmét is kimerítené. Valószínűleg a tisztelt olvasónak is ez lesz végül a véleménye.

A testnevelés és sport műveltségterület az *egyetlen a műveltségterületek, tantárgyak között*, melynek fő feladata a testi képességek fejlesztése és az egészség megőrzése, szinten tartása. Sajátos abban a vonatkozásban is, hogy a fizikai képességek fejlesztése egy műveltségterületre szorult, holott atlétikát, tornát (gimnasztikát), aerobikot, kézi-, kosár- és röplabdát, labdarúgást, küzdő- és téli sportokat, azaz *több tantárgyat foglal magában*, de az oktatásban mégis egyetlen tantárgyként szerepel. Az aránytalanságot a Nemzeti alaptanterv (NAT) óraszámaránya mutatja, hogy amíg az értelmi képességek fejlesztésére a magyar közoktatás a lehetséges időkeret 90,25%-át fordítja, addig az értelmi képességeket és emberi tulajdonságokat is hatékonyan fejlesztő testnevelésre az időkeret mindössze 9,75%-a jut.

Ennek az aránytalanságnak a *gyermek a kárvallottjai*. Egyrészt az orvosok által mért adatok alapján kimutatható a *tanulók egészségromlása*, másrészt a pszichológusok és pedagógusok is egyre súlyosabb *magatartási zavarokat* jeleznek, ami azt igazolja, hogy az iskola *nem vonzza*, hanem lehetetlen életkörülményeivel *taszítja a gyermekeket*. Ennek persze több oka van, ezek közül ami témánkat illeti, a biológiai szükségletből fakadó *mozgásigény kiéleltsége*, a *fizikai passzivitás kényszere* és az ebből fakadó frusztráció, személyiségzavar, egészségkárosodás, a kóros anatómiai elváltozások.

Eddigi adataink szerint a *tanórán kívüli* tömegsport jellegű és a tehetséggondozó szakosztályi *foglalkozások, valamint a résztvevők száma az elmúlt 20 évben csökkent* (1), melynek oka, hogy a testkultúra a társadalom értékrendjében inflálódott, hogy a mozgásról leszoktatott gyermekek érdeklődése csökken a mozgásos tevékenység iránt, hogy az iskolától elidegenített

gyermek menekül az iskolából, hogy a testnevelő tanárok a megélhetésüket a hivatásuktól távol eső területekről származó jövedelemből tudják biztosítani, hogy a szegény, pazarló társadalom drogmegelőzés címén pénzt szór ki az ablakon, mert a döntéshozók képtelenek stratégikusan gondolkodni, és ezeket a pénzeket valódi prevencióra és nem pótcselekvésekre költeni.

Történik ez a magyar közoktatás olyan területén, amely szakszerűségével példamutató volt és *képességtípusok szerinti próbarendszereivel jelenleg is egyedülálló*. Erre méltán lehetünk büszkék. A magyar közoktatásban a *testnevelés volt az első* a tantárgyak között, ahol a *differenciálás* igényként jelent meg. Tantervtörténeti tény, hogy az 1927-es utasítás szempontjai „kiváló pedagógiai gondolkodásmódról, szakmaiságról árulkodnak, s nemcsak a testneveléstantervek (ill. utasítások) sorában kiemelkedő jelentőségűek, hanem a polgári iskolai tantárgyak tantervei közül is – megítélésünk szerint – kiemelkednek”. (2) Egy másik tény, amelyet tudatosítani kívánok, hogy a *testnevelés az első és az egyetlen a műveltségterületek (tantárgyak) között, amelyik képességtípusok szerint képes mérni a fejlődés, a teljesítményképes tudás trendjeit és a változások mértékét országos standardokhoz tudja viszonyítani*, mégpedig úgy, hogy többféle teszt közül válogathat a testnevelő tanár. Mindez az elődeink munkáját dicséri.

Ebből következik, hogy szakmai kötelességünk az elődök munkáját folytatni, továbbra is utat mutatni a többi műveltségterületnek (tantárgynak), miközben tovább küzdünk a tanulók *egészségének megőrzéséért*, az iskola második otthon jellegének visszaállításáért, a *gyermekkor örömteli megélésének lehetőségéért*, valamint nem utolsósorban munkával megszerezhető *önbecsülésünkért*, az ehhez szükséges feltételekért. A tárgyi feltételek megteremtése, javítása politikai konszenzust feltételező, nemzeti szintű stratégiai tervet igénylő, legalább tíz éves folyamat. A testnevelő-társadalom e vonatkozásban nincs döntési helyzetben, képviselői szervezetein keresztül – ha ezt a politikai döntéshozók igénylik – csak javaslattevő joga van, ezért az *ifjúság érdekében* végzett munkánk hagyományainak megőrzésében és továbbfejlesztésében csak a saját erőfeszítéseinkre, munkánk színvonalának a javítására számíthatunk. A szakmai feltételek közé tartozik, hogy ismerjük a munkánk komponensrendszerét, hogy ezen ismeretek birtokában tervezzünk és cselekedjünk a tanórán.

A testnevelői tevékenység komponensrendszere:

- A rendszerszemlélet komponensrendszere.
- A személyiségfejlesztés komponensrendszere.
- A kompetenciafejlesztés komponensrendszere.
- Az interaktív partneri kapcsolat komponensrendszere.
- A stratégiai gondolkodás és gyakorlat komponensrendszere. (3)

A rendszerszemlélet komponensrendszere

Induljunk ki abból, hogy a személyiségfejlődés önmaga is hierarchikusan szerveződő komponensrendszer. A szakaszos vagy folyamatos szerveződés folyamatában a „komponensrendszerek és komponenseik az egzisztenciális funkciókat teljesítő kompetenciák által léteznek. A kompetencia meghatározott funkcióra való alkalmasság”. (4) A problémát a nevelésre leszűkítve, Nagy József gondolatait idézve: a nevelés nem más, mint az öröklött komponensrendszerekre tanult komponensrendszerek (motívumok, készségek, ismeretek) *irányított*, egymást kiegészítő, hierarchikus szerveződése, amely közvetlen és közvetett szocializációs rendszerek (személyek, információk, objektumok, tárgyi környezet stb.) komponenseivel egészül ki. Tanulás hatására, annak eredményeként az öröklött és tanult komponensrendszerek egyre bonyolultabb szerveződést mutatnak, ezáltal egyre összetettebb feladat megoldására, egyre nagyobb szellemi és/vagy fizikai terhelés elvégzésére válik alkalmassá a tanuló. Következésképpen az építkező hierarchikus szerveződés a kognitív szférában és a fizikai, testi valóságban is nyomon követhető, a változások mérhetők.

A tanuló az intézményesített ismeretközvetítés rendszerében például nemcsak a fogójáték szabályait és kommunikációs eszközrendszerét (saját mozgásához viszonyított futógyorsaságot és a kapcsolódó gesztusokat, cseleztést vagy ritmusváltást) sajátítja el, hanem megismeri a testnevelés (több sportág) jelrendszerét, a nyelvi (beszéd, ének-zene, írás, rajzolás), térbeli, tárgyi kommunikáció eszközrendszerét is. A rendszerszerűség nemcsak a személyiségfejlődés (az ismeretszerzés) hierarchikus folyamatában van jelen, hanem a tanulót körülvevő rendszerekben is. Ilyen intézményes szociális képességfejlesztő rendszer az óvoda és az iskola, melyek a maguk kommunikációs eszközrendszerével a szereptanulás különböző helyzeteiben céltudatosan fejlesztik a gyermeket, megalapozzák képességeit és tudását, szocializálják a felnőttkori szerepekre. A gyerek azzal, hogy az ötödik osztály tanulója, egy olyan rendszer részévé válik, amely az iskola alrendszere, ugyanakkor az osztály az általános iskola alsó tagozatának és az óvodai nevelés rendszerének felsőbb rendszere. Általános iskolaként pedig a középiskolai és az egyetemi, főiskolai képzési rendszer alrendszere. Azaz a közoktatási rendszer funkcionális *struktúrájában* jelen van az iskola szocializációs rendszere, amely – a személyiségfejlesztést is beleértve – *szerveződő* rendszer.

Ebben a vonatkozásban például a művelődési ház a nevelés, az ifjúság személyiségformálásának a közoktatáshoz kapcsolódó, hierarchikus rendszere. Éppen ezért fontos, hogy a *rendszerek* – az oktatáspolitikai (a közoktatás)

és az ifjúságpolitika (benne a közművelődés, a sport) – és az *alrendszerek* (iskola és a sportegyesület szakosztálya) együttműködése stratégiai cél által vezérelt legyen, minimálisra csökkentve ezáltal az ötletszerű, szubjektív döntéseket. E tekintetben rendkívül nagy az állami felelősség. A *célrendszerben*, a célfilozófiában (másképpen küldetésben) fogalmazhatók meg azok a törekvések, érték- és érdekrendszerek, amelyek az emberek és szervezetek többségének tevékenységét egy irányba terelik, amelyek a rendszerek részévé szerveződnek, belső szabályozó rendszerekké válnak. (5) Ha például a sporttevékenység nemzeti érték, a népegészség feltételének rangjára emelkedik, akkor reménykedhetünk a testgyakorlás feltételeinek javításában, tornatermek, uszodák építésében, hogy csak a legsürgetőbbeket említsem. A társadalmi szintre emelt érték, az elfogadott magatartásforma – a mintaként követendő sportos viselkedés és életforma – visszahat az egyén érzelem- és gondolatvilágára, megjelenik tevékenységrendszerében. (Ezzel nem azt állítom, hogy megszűnnek az ifjúság körében egyre nagyobb mértékben terjedő káros szokások, de azt feltételezem, hogy tartalmas programokkal visszaszoríthatók.)

A mozgásigény kielégítését kísérő élmény a személyiség részévé szerveződik, áthatja az egyén cselekedeteit, és a mozgásos tevékenység a folyamatos gyakorlás eredményeként szokásrendszerre válik. A szokásrendszer, az önmegvalósítás öröklött és tanult kompetenciái még inkább arra ösztönzik a fiataalt, hogy fejlessze képességeit, kiművelje magát a választott sportág elméleti és mozgásos ismereteiben. E szerveződési folyamattal együtt jár a feladattal való érzelmi azonosulás, vagyis minél többet tud valaki a játék csinjáról-bínjáról, és ezt a tudását a játékokban is képes hasznosítani, megvalósítja elképzeléseit, annál örömtelibb lesz a tudás megélése. Ez újabb ösztönzést ad a további munkára, az önmegvalósításra, a proszociális képességek kifejlesztésére. (6)

Minél inkább autonóm a személyiség, annál nagyobb a szabadságfoka, és „*minél jobban előrehalad az ember a szocializációs folyamatban, érthető módon annál több konfliktust interiorizál*” (7), miközben alkotó módon (pl. játéktudásával példaképként) visszahat a rendszerre. A világklasszis sportolót külföldi klubok keresik meg, válogathat az ajánlataik közül. Lesznek, akik irigylik ezért, de konfliktushelyzetbe kerülhet a klubok egyezkedéséből fakadóan, a válogatottban való szereplés összeegyeztetése miatt, és konfliktusa lehet abból is, hogy más kulturális környezetben kell helytállnia, mint amilyet ismer, megszokott. Meg kell tanulnia a nyelvet, el kell sajátítania más nemzet kulturális szokásait. (8) A gyermeksportolótól az élsportolóiig, a sportegyesületi szakosztálytól a szakszövetségig az egyén és a szervezet egy magasabb szintű rendszernek a része, és a tanuló-sportoló egy párhuzamos rendszernek is a szereplője. Hasonló példát lehetne hozni a közművelődés világából is.

Célszerű tehát tiszteletben tartani a tanuló más irányú érdeklődését és segíteni tehetségének kibontakozását. A tanuló iskolán kívüli tevékenységét személyes együttműködéssel és intézmények közötti együttműködés formájában lehet segíteni. A kapcsolat lehet alkalmoszerű és rendszeres, ötletszerű és stratégiai cél által vezérelt. Kíváncsi, hogy a nevelői rendszerek közötti együttműködést például az iskola és a művelődési ház között a célirányosság, tervszerűség és a rendszeresség jellemezze.

Az idővel való ésszerű gazdálkodás szokássá alakítása, a napi időbeosztás, a napirend kialakításának a segítése, a sokirányú érdeklődés kieléséhez szükséges feltételek megteremtése a felnőtt társadalom feladata és felelőssége. Következésképpen a ma iskolájának nyitottnak kell lennie a párhuzamosan működő, szabadidős és tehetséggondozó rendszerek (a művelődési házak, nyelviskolák, sportegyesületek stb.) szolgáltatásai iránt, és az iskolán kívüli tevékenységet vállaló tanulókat segíteni kell az akadályok elhárításában, a napirend kialakításában.

A rendszerek egymásra épülése

Az iskola belső világában, az egymásra épülő hierarchikus szervezeti rendszerek (a tanulócsoporthoz szerinti felmenő rendszerű képzés, a pedagógiai feladatok megoldására kialakult munkaközösségi rendszerek, a feladatmegoldás színvonalát ellenőrző, értékelő és minősítő rendszerek) mellett léteznek még más, egymásra épülő főbb rendszerek. Mindenekelőtt a jogi, igazgatási és a tartalmi munkát szabályozó rendszert kell megemlíteni. A nevelőtestület megalkotja, a fenntartó jóváhagyja az iskola pedagógiai programját, az a jóváhagyó aktussal válik a helyi és a központi szabályozórendszerek részévé. A helyi alkotómunka a törvényben foglalt előírások szerint és jogi keretek között folyik, a megalkotott helyi szabályzatba beépülnek a központi és a fenntartói jogszabályok, a tartalmi (tantervi) szabályozókban megfogalmazott követelmények.

A helyi szabályozórendszerekben is fellelhető az egymásra épülő szerkesztési egység. Vagyis a pedagógiai program az önkormányzati, a miniszteri rendelet, a törvény alacsonyabb szabályozórendszere, de a tantárgyi tanterveknél vagy az iskola működési szabályzatánál magasabb szintű szabályozó. Ugyanakkor a dolog természetéből adódóan például a tanórán kívüli nevelési programnak összhangban kell lennie az érvényes jogszabályokkal, az iskolai szabályozókkal, azaz a pedagógiai programmal és annak részeként a helyi (műveltségterületi) tantárgyi tantervekkel. A tantárgyi tantervek szerkezetében és tartalmában – rendszerében és funkciójában – is fellelhető a hierarchia és a koherencia. Jelen van a tanterv cél- és követelményrendszere által meghatározott tanítás anyagában, leggyakrabban az évfolyamok szerinti egymásra épülésé-

ben, a tantárgyak kapcsolódásában, a közös követelményekben, feladatrendszerben. (9)

A tantárgyi makro- és a mikroterv a tanítási órán, a testnevelő tanár munkáján keresztül érvényesül. A stratégiai jellegű tanterv, tanmenet és óravázlat feltétele a hatékony tanórai tevékenységnek, amelyről még szó lesz a későbbiekben. Ezért témánknál maradvra csak annyit említek meg, hogy ha a testnevelést tanító optimális (jogi, tartalmi szabályozásbeli, személyi és tárgyi) feltételek között tud dolgozni, és a hivatása magaslatán áll, akkor a tanulók képességeit sokoldalúan fejleszti, tanórán és tanórán kívül arra törekszik, hogy tanítványai minél több műveltségterületen, de legfőképpen a sport területén legyenek jártasak, és sikerélménnyel gazdagodjanak.

A nevelési szinterek (család, iskola, művelődési ház, sportegyesület) normális viszonyok között egységesek abban, hogy felkészítik a gyereket a felnőttkori munkamegosztásra. Az egészség és mindazok a szellemi-fizikai képességek és ismeretek, amelyek a munkaerő-piaci versenyképességet megalapozzák, e nevelési szinterek felelősségteljes együttműködését igénylik. Ezért elvi kérdés a rendszerben való gondolkodás és tevékenység.

A személyiségfejlesztés komponensrendszere

Tudjuk, hogy a komponensrendszerek öröklött szintjei az egész életünket áthatják, bár ma már a szociális hatásokra bekövetkező, felnőttkori *személyiségfejlődést* is elismerjük. Nehéz szétválasztani, hogy a személyiségfejlődés folyamatában mennyi a spontán és a tudatos tanulás eredménye. Ismerjük a folyamat egymásra épülő szakaszosságát, azt is tudjuk, hogy nemritkán, például a betegség hatására a személyiség megváltozik, az öröklött komponensrendszerek szintjére esik vissza. Ez bizonyítja az öröklött komponensek jelenlétét és a tanult komponensek, például viselkedésformák szabályozó szerepét.

A személyiségfejlesztéssel összefüggésben Nagy József a személyiség három általános kompetenciájának és egy speciális kompetenciának egymást sajátosan átfedő rendszerét különbözteti meg, (zárójelben a megfelelő pedagógiai tevékenység neve és a fejlettség eléréendő szintje). *A kognitív kompetencia fejlesztése* (értelmi nevelés: értelmezésre nevelés), *a szociális kompetencia fejlesztése* (szociális nevelés: proszocialitásra nevelés), *a személyes kompetencia fejlesztése* (perszonális nevelés: önfejlesztésre nevelés), *a speciális kompetenciák fejlesztése* (szakma művelésére nevelés). (10)

A továbbiakban csak a személyes és a szociális kompetencia fogalmáról szólok. A *személyes kompetencia* a perszonális érdekek érvényesülését teszi lehetővé. Ilyen egyéni érdek a létezés, a túlélés, a testi-lelki egészség, a személyiség stabilizálása, védelme, vágyainak kielégítése, aktuális céljainak elérése stb. A megvalósulásnak pszichikus összetevői vannak. Funkciói: az

önvédelem, az önellátás, az individualitás, az önszabályozás, az önfejlesztés. Miután minden emberi viselkedés együttal szociális viselkedés is, az emberi kapcsolatokban szerveződik a személyes kompetencia szociális kompetenciává. A kettőt csak a funkciója különbözteti meg egymástól. (Ha én hetente háromszor futok, akkor azt egyéni érdekből, saját testi-lelki egészségem miatt teszem, de ha ugyanezt a szakosztályi edzéseken művelem, az egyéni tevékenység szociális viselkedésként valósul meg. Ha versenyen is indulok, akkor a tevékenységi kör kitágul a szociális szféra irányába, és részévé válok egy társadalmi – szakosztályi, sportegyesületi – és szakmai – felkészítő és versenyzési – rendszernek.)

Tanulói jogviszonyából fakadóan a gyerek a közoktatási rendszer része, elsődlegesen ebben a szociális rendszerben való helytállásra kell felkészíteni. Távlabbi cél a társadalmi szerepre való felkészítés, amelyben a kognitív, a szociális és a személyes kompetencia mellett jelentős a szakmai kompetencia és mindazok a speciális kompetenciák, amelyek az iskolán kívüli képzsben is megszerezhetők (pl. művészeti vagy sportági kompetencia).

A nevelés feladata a *személyiségformálás*, a társadalmi szerepre való *felkészítés*. A jellemvonások öröklött alapon, de emberi kapcsolatokban szerveződnek, válnak a személyiség részévé, *karakterré*. A szociális környezetnek a személyiségre gyakorolt hatását is figyelembe véve a tudomány öt alapvető személyiségfaktort állapít meg: *extraverzió, együttműködés, lelkiismeretesség, neuroticitás, nyitottság*. A tanulói személyiségfejlesztés szempontjából három faktort emelek ki, amelyek külön-külön is értelmezhetők, a mindennapi gyakorlatban egymással koherens és hierarchikus szerveződést alkotnak. Ezek a következők: az *együttműködés*, a *lelkiismeretesség* és a *nyitottság*.

Az *együttműködő* viszonylatrendszer feltételezi a másik fél elfogadását, a türelmes, a megértő, a mások problémáival azonosulni tudó, segítő és problémamegoldó magatartást, de magában foglalja a pontosságot, a megbízhatóságot, az ön- és mások megismerésének a képességét, a célkitűzések elérése érdekében való akarást (akaraterő), a nehézségek leküzdésének, az olykor testi fájdalmakkal is együtt járó fájdalom elviselésének a képességét s az ehhez szükséges tűrőképességét is.

A *lelkiismeret* a szocializációs folyamat különböző fejlődési szintjén szerveződő morális elvek és erkölcsi normák alapján működő belső szabályozórendszer. A lelkiismereti komponensek szerveződésében – e vonatkozásban a sporttevékenység felbecsülhetetlen jelentőségű – meghatározó az önismeret, az önbecsülés és mások emberi értékeinek, teljesítményének a megismerése, elismerése és értékelése, a szabályok közé szorított küzdelem erkölcsi tisztaságának a tisztelete, az ilyen körülmények között elért eredmény értékének és a vereség elviselésének a nevelő hatása. A fizikai aktivitás világában ezek a

tulajdonságok szituációkban jelennek meg, a jelenséggel egy időben vizuálisan érzékelhetők, értelmezhetők és (videofelvételekkel később is) tanulmányozhatók. A szellemi aktivitást igénylő tanítási órán ezek a személyiségjegyek kevésbé nyilvánvalóak, rejtettebben vannak jelen, és az esetek többségében csak egy idő után válnak egyértelművé, észlelhetővé.

A *nyitottság* tágabb értelemben a világ dolgainak a befogadási képességét, az arra való hajlandóságot jelenti. A világra nyitott személyiséget a fogékonyság, a problémaérzékenység, az eredetiség (amely lehetővé teszi, hogy bizonyos dolgokat másképpen lássunk), könnyedség (képesse tesz bennünket arra, hogy a régi ismeretektől elszakadjunk, hogy az régiekhez újakat asszociáljunk), ellaboráció (az a képesség, hogy új struktúrát hozzunk létre), az átfogalmazás képessége (lehetővé teszi, hogy dolgokat másképpen interpretáljunk) jellemzi.

Ha ezek a képességek komplex módon jellemzik az egyént, a tevékenységben is megjelennek, akkor alkotó személyiségről beszélünk. Az iskolai munka mindezeket a személyiségjegyeket, a személyiségjegyek szerveződéséhez szükséges képességeket, így az alkotóképességet, a *kreativitást* is fejleszt. (11) Közismert, mégis hangsúlyoznom kell, hogy a személyiségfejlesztés, vagyis *a személyiség erkölcsi, akarati tulajdonságainak a megerősítése, szokásrendszer szintű stabilizálása a tanuláshoz, az általános és a speciális képességek fejlesztésének a feltétele.*

Mit jelent a kreativitás a testnevelő tanári munkában, valamint a tanuló testnevelési órai tevékenységben? Számítalan lehetőség nyílik arra, hogy az alkotóképességét a tanár és a diák kifejezésre juttassa. A pedagógiai program megtervezése, a testnevelés tantárgy helyi tantervének elkészítése kiemelkedő terepe az alkotómunkának, amely tovább folytatódhat a tanóra megtervezésével. A *tervezőmunka* feltételezi az iskola célrendszerének elfogadását, a *nyitottságot* a nevelőtestület és a testnevelő tanári munkaközösség (a kollégák), illetve a tanulók problémái iránt, a *rugalmas gondolkodást*, amely a stratégiai tervben (helyi tantervben) és a differenciált óratervezésben jut kifejezésre. A kollégákkal való együttműködés pedig feltételezi a *lelkiismeretességét*.

A stratégiai terv, a tanterv és az óravázlat, éppen rugalmasságából fakadóan lehetővé teszi a tanóra rugalmas vezetését, az óravázlattól való eltérést, ha ezt a körülmények indokolják. Számítalan példát tudunk mondani a testnevelő tanári kreativitásra, a kitalált ügyességfejlesztő játékoktól a sportjátékok, testnevelési játékok helyi körülményekhez való alkalmazásáig. Tanári kreativitás nyilvánul meg a versenykiírások, forgatókönyvek megtervezésében, a versenyek megszervezésében is.

Kevesen gondolnák, de a tanulói kreativitás a testnevelési órán is szerepet kap, elsősorban a nyitott képességeket igénylő mozgásformákban. Tapasz-

talhattuk, hogy a tanuló játék közben olyan mozdulatot alkalmaz, amelyet korábban sohasem (például felugrik a labda szemből történő leütéséhez, de a körülményekhez alkalmazkodva, végül horoggal üti le. A cselezés is a megváltozott helyzethez való gyors alkalmazkodás eredményeként jön létre. A váratlanság teszi érdekessé a játékot, és nyilvánvalóan az van előnyben, aki gyorsabban megtalálja a megoldást, aki kreatívabb vagy gyakorlottabb a váratlan helyzetek megoldásában. A kreativitásra nevelésre a testnevelésben is számtalan lehetőség van. Ha a testnevelő észreveszi, hogy valaki gyakorlás közben eltér a sémától, a szokványostól – akár egy akadályvételnél, akár egy cselezésnél –, azt megdicsérheti, esetleg példaként állíthatja a többiek elé. Másképpen is ösztönözheti az egyéni ötleteket, felhívhatja a tanulók figyelmét arra, hogy találjanak ki feladatokat, például társas gyakorlatok közben. A legjobb ötleteket bemutatás után célszerű gyakoroltatni, és a legtöbb feladatot kitaláló tanulót egy idő után megjutalmazni.

A kompetenciafejlesztés komponensrendszere

A pedagógiai szakirodalom a *valamire való alkalmasságot*, rutinokat (12), képességet, készséget, ismereteket és motiváltságot a *kompetencia* szóhasználatlal jelöli. A kompetenciafejlesztés a pedagógiai tevékenység egyik összetevője és mint ilyen, komponensrendszere. (13)

A kompetenciarendszer és alkotó összetevői (a kognitív, a szociális, a személyes, a speciális) a kompetencia egyéni, öröklött bázisán alapuló sajátosságok, szerveződések, amelyek a szociális hatásokkal kiegészülve szakaszos vagy folyamatos, hierarchikus és egymással koherens szerveződést mutatnak. Például: a gyerek megtanul olvasni. Az olvasás a megismerés alsóbb rendszerre, feltétele, de a betűk felismerésének magasabb szerveződése. Az olvasás azonban nemcsak az egységfelismerő és a viszonyító rutinok aktivitásától, hanem a mozgástól függ, hanem a légzőizmok és a hangszalagok működésétől, mozgásától is. Kutatásokból tudjuk, hogy a néma olvasáskor is érzékelhető a hangszalagokban feszülő és elernyedő izom mozgása. Nem véletlen tehát, hogy az értelmi képességek fejlesztése, különösen a kisgyermeknél, összekapcsolódik a fizikai mozgással, ahogy az olvasás tanítása is a hangos olvasással. Ez fordítva is igaz. A fizikai mozgásismeret szerveződése, a tanulás nem független az izomerőtől, a koordinációs képességektől, a motiváltságtól és főleg a kognitív szférától, ugyanis, ha a tanuló értelmileg nem tudja feldolgozni a feladatot, nem tud képet alkotni a feladatról, akkor kudarcra van ítélve a próbálkozás. A példából érzékelhető, hogy a képességfejlesztés, az elméleti és a mozgásos ismeret fejlesztése rendkívül összetett szerveződés, rendszerszerűen építkező, bonyolult pedagógiai feladat.

Személyes kompetencia

Bonyolult rendszerrel állunk szemben, amikor egyéni képességfejlesztésről beszélünk. A *személyiség egységes egész*, nem bontható képességekre és személyiségjegyekre, a képességek nem oszthatók fizikai és értelmi képességekre. A személyiségfejlesztő pedagógiának minden esetben az egyediséget, a személyiség egységes egészét szükséges szem előtt tartania. A képességek egyénenkénti genetikai kód alapján, komponensrendszerek részeként, a rendszereket alkotó komponensek öröklötten más-más koherenciát és hierarchikus szerveződést mutatnak. A fejlődés egyes szakaszaiban is különböző szerveződésnek lehetünk tanúi. Nem tudható, hogy a sokféle képességből mely életkorban, milyen típusú feladathelyzetben egyenként melyek fognak dominálni. Nagy populáción mért adatokból ugyan megállapíthatók standardok, levonhatók következtetések, de egyénenként más és más a képességek szerveződése, a fejlesztés eredményeként más lesz azok magasabb szintű hierarchiája. A képességek komplexek és egyénenként különbözőek, s fejlődési ütemük is egyedi sajátosságot mutat. Mindebből következően minden olyan felfogás tudománytalan, amely a képességeket rangsorolja vagy fontos és kevésbé fontos csoportba sorolja. Legfeljebb azt mondhatom, hogy a komplex képességfejlesztésben valamely képesség fejlesztése *dominál*. Azonban miközben képességet fejlesztünk, a tanuló jellemvonásaira is hatunk, azokat is komplex formában fejlesztjük.

A személyes kompetencia fejlesztése kapcsán szólni kell a *motiváció fejlesztéséről*, amely szoros összefüggést mutat az egyén képességfejlesztésével, a pedagógiai munka hatékonyságával. Tapasztalatból tudjuk, hogy az a tanuló, aki kíváncsian rákérdez a betűkre, hamarabb megtanul olvasni, mint az, akit noszogatni kell, hogy nyissa már ki a könyvét.

A folyamatos motiválás szükségességét megintcsak egy sportbeli példával tudom legjobban – a mérhetőségre is ráirányítva a figyelmet – érzékeltetni. Az ugróképesség fejlesztése akkor lesz hatásos, ha az egyén képességeihez viszonyítottan optimális az ugróerőre ható inger (pl. intenzitás), ha a fejlesztés stratégiailag megtervezett, valamint ha a sportoló megfelelően motivált. Ha a versenyző azonosul a feladattal, ha a felugrásokat (terheléssel vagy anélkül) maximális akarással, intenzitással hajtja végre, akkor lesz eredménye a gyakorlásnak. Ha csak színleli a felugrást, és az intenzitás az optimális szint alatt marad, akkor fejlesztésről nem beszélhetünk, sőt a felugrások magassága idővel csökken. Gyermek- és ifjúsági korúak motiválása sokkal inkább személyfüggő, mint a felnőtteké. Az életkor előrehaladásával a külső hatásokkal szemben mindinkább az egyén érték- és érderendszerre befolyásolja a cselekvést. Éppen ezért fontos a tudatos motivációfejlesztés az iskolában. Motivációt is csak egyénre szabottan lehet fejleszteni. Ehhez meg

ót is csak egyénre szabottan lehet fejleszteni. Ehhez meg kell ismerni a tanulót és a tevékenységhez, terheléshez való viszonyát. (14)

A tanulócsoporthoz alkotó egyének motivációs bázisára lehet építeni a csoport, az osztály *motiválását*, amely visszahat az egyén motiváltságára, végső fokon az egyéni teljesítményre. A motivációfejlesztés és a motiválás nem azonos fogalmak. Az első céltudatos, stratégiai (tervezéstől az egyénre szabott cselekvésig) a tevékenység része, az utóbbi nem feltételezi az egymásra épülő folytonosságot. A viselkedéssel összefüggő, belső indítatású cselekvések befolyásolása az egyik legnehezebb – alapos (elméleti és gyakorlati) pszichológiai felkészültséget igénylő – pedagógiai feladat. Sajátos képességekkel rendelkeznek azok a pedagógusok, akik ezt jól csinálják. Hogy kit hogyan lehet nagyobb és egyenletes teljesítményre sarkallni, arra nem lehet receptet adni. Befolyásolja a befogadó és a közlő sajátos interaktivitása, amelyet színez vagy éppen még bonyolultabbá tesz a feladathelyzet (szerephelyzet) változatossága.

Gondoljunk csak bele, hogy egy-egy tanítási órán hányféle érzellemmel telített, nemegyszer feszültséggel terhes szerephelyzet van, milyen sok konfliktushelyzet adódhat. A motiváció fejleszthetősége, a motiválás lehetősége szorosan összefügg a társadalom, szűkebb értelemben a közvetlen környezet értékrendjével, anyagi, személyi és tárgyi feltételrendszerével. (Ha a szülő nem engedi a gyereket a művelődési ház mozgásművészeti körébe, mert romlott a tanulmányi eredménye, akkor nem egyszerűen helytelen szülői felfogással állunk szemben, hanem a társadalom azon értékítéletével, hogy az egészség nem érték, hogy a játéknál, a testi-lelki felüdülésnél fontosabb a mechanikus munkára – tanulásra – szocializálódott személyiség, függetlenül attól, hogy a gyerekek mihez van tehetsége, mit szeretne csinálni. Hibás ez az értékrend abból a szempontból is, hogy nem a személyiség minél szélesebb kiterjesztésére, a képességek minél sokoldalúbb kifejlesztésére, a távlati célok felé törekszik, hanem a rövidtávú érdekeket, például az ismeretek reprodukálását, a felvételi követelményeknek való megfelelést helyezi az előtérbe. Pedig tudjuk, hogy a képességfejlesztés optimális időszakai életkorfüggőek, míg az elméleti ismeretek elsajátításának képessége kevésbé függ az életkortól, halálunkig tanulunk.)

A motivációfejlesztéshez hasonlóan a képességfejlesztés (és a jellemformálás) is egyénre szabott, a személyiségformálásban szerveződő együttes (tanuló-tanuló, tanuló/k-tanár/ok, tanár-tanár) cselekvés. A stratégiai munkához *információkat* kell gyűjteni a tanítványról. Meg kell ismerni a személyiségjegyeit, a feladatmegoldásban mutatott erőnyeit és gyengeségeit. Célszerű mérni és nyilvántartani a testi fejlődés, a fizikai és a szellemi teljesítmények adatait (erre alkalmas próbarendszerek vannak). Ezt jól kiegészíthetik a család

életkörülményeiről és érdeklődési köréről gyűjtött ismeretek. A megismerés a feltétele az egyénre szabott feladatmeghatározásnak, a differenciált foglalkoztatás *stratégiai tervének*, amelynek megalkotásában egyre nagyobb szerep jut a tanulónak is. A jó nevelő a szükséges *információk* és a megismert képességek birtokában meg tudja becsülni, fel tudja mérni, hogy milyen tevékenység irányában célszerű motiválni, irányítani tanítványát, és erre alapozza egyénre szabott stratégiai tervét. (Ha például az osztályfőnök és a testnevelő tanár a sportban tehetséges tanulót arra ösztönzi, hogy továbbra is járjon a edzésekre, esetleg segíti abban, hogy másik edzőhöz kerülhessen, akkor közvetetten segíti fejlődését, akkor közvetetten segíti fejlődését, és támogató magatartásával ösztönözheti arra, hogy a matematikában is jobb eredményt érjen el.)

A döntések feltétele a motiváltság, a feladatmegoldás, a kivitelezés feltétele a képesség. Főbb *motivumfajták*: *önvédelmi* (szabadságvágy, önállósulási, öntevékenységi vágy, egészség- és identitásvédő motivumok, ezekhez kapcsolódó szokások, minták attitűdök, meggyőződések, normák, értékek), *önellátási* (biológiai szükségletek, komfort-, mozgás-, élményszükséglet, valamint az ezekhez kapcsolódó szokások, minták, attitűdök, meggyőződések, normák, értékek), *speciális* (aktivitási hajlamok, szokások, minták, attitűdök, meggyőződések, normák, értékek), *ön szabályozási* (önbizalom, önbecsülés, ambíció, életcélok, a hozzájuk tartozó szokások, minták, attitűdök, meggyőződések, normák, értékek), *önfejlesztési motivum* (önértékelési késztetés, önmegismerés, önfejlődés vágya és a közreműködő szokások, minták, attitűdök, meggyőződések, normák és értékek). (15)

A legfontosabb *személyes képességek* az *önvédő* (szabadság-, önállóság-, egészség- és identitásvédő képesség és az önvédelem rutinjai, szokásai, mintái, készségei, ismeretei), az *önellátó* (testi, önkiszolgálási, befogadó és önkifejezési képesség), a *speciális* (öröklött adottságokkal működő, fejlődő speciális képességek és azok rutinjai, szokásai, mintái, készségei, ismeretei) és az *ön szabályozó képesség* (az önszabályozás rutinjai, szokásai, mintái, készségei, ismeretei). (16)

A komplex kompetenciafejlesztés, a személyiségfejlődést segítő tevékenység, a nevelés jó képességű, intellektuálisabb (pszichológiai ismeretekben is felkészültebb) testnevelő tanárt kíván. Idejében fel kell ismerni, hogy ki miben tehetséges, és arra a szerepre – sportágra – célirányosan lehet felkészíteni. Sajnálatos, hogy erre az igen összetett feladatra a pedagógusok csak részben, vagy egyáltalán nem felkészültek. Talán még nagyobb baj az, hogy az életkörülményeik nem is teszik lehetővé az értelmiségi lét megélését, a paradigmaváltáshoz szükséges alkotómunkával együtt járó többletterhelést. A feltételek megteremtése a politikai döntéshozók feladata és felelőssége.

Szociális kompetencia

A nevelés közvetlen és közvetett szocializációs hatásrendszerek személyiségre ható komponensrendszere (17), melynek eszköze a kommunikáció. A közvetítő eszközmechanizmus hatékonysága a kommunikátor és a kommunikáns interaktív érzelmi és értelmi aktivitásától függ. A szociális kommunikáció öröklött alapja (zárt kompetencia) a nonverbális kommunikáció rendszerében van, kiegészítője a verbális (nyílt kompetencia) kommunikációnak. A zárt (öröklött) kompetenciák magasabb szintű felébresztése, komplexitásának generálása és a nyílt (tanult) komponensek aktivizálása, bonyolultságának növelése (a rutinok, szokások, minták, képességek, készségek és ismeretek stabilizálása), komplex szerveződésének elősegítése interaktív pedagógiai kapcsolatban a kommunikáció eszközeivel megoldható és megoldandó szakmai feladat.

A szociális kommunikáció alapfunkciói: *kontaktuskeresés* (befolyásolja az öröklött attraktív vagy averzív motívum és a tanult szociális attitűdök, meggyőződések és viszonyulások), *érdekérvényesítés* (részfunkciói: segítés, együttműködés, vezetés, versengés), *rangsorkezelés* (magasabb rangsor kiérdemelése, kivívása, ápolása, megőrzése, megvédése), *szociális szervezés, szociális tanulás-nevelés*. (18)

Csoport- vagy csapatkompetenciával a reprodukív (színház-, kórus-, tánc-) művészet és a sport világában találkozunk. Erre jellemző, hogy az egyének komponensrendszerére épül (beleértve a szociális kommunikáció alapfunkcióit is), de a produkció csak az egyéni kompetencia megerősítésén (gyakorláson) alapuló csoport- vagy csapatkompetenciával lehetséges.

Iskolai körülmények között csapatkompetenciával, a csapatkompetencia fejlesztésével leginkább a tanórán kívüli foglalkozásokon, a sportkörben, a színjátszó körben stb. találkozhatunk. A tanulót, a tanulókat a saját szerepükre készítjük fel, ugyanakkor a színpadon vagy a mérkőzésen a mozgás összehangolt tevékenységet igényel, amit ugyancsak meg kell tanulni, be kell gyakorolni annak érdekében, hogy a produkció összeálljon.

Már gyermekkorban differenciált foglalkoztatással lehet felkészíteni például a kezdő röplabdázókat a csapatban betöltendő *szerepre*. Ez egyrészt *fizikai*, másrészt *technikai*, harmadrészt *pszichés felkészítést* jelent, és a csapatkohézió alakításakor ezeket a (pl. irányító vagy támadást befejező) *szerepeket kell tudatosítani* (majd gyakorlással automatikussá tenni). Személyes tapasztalataim alapján 9-10 éves kislányoknak tanórai keretben is meg lehet tanítani az irányváltoztatásos és a helycserés leütéseket, védekezés közbeni helycseréket. Ezt nem csupán lehetségesnek tartom, hanem szükségesnek is. Így hozzászoknak a gyerekek a keresztirányú mozgásokhoz a pályán, ráéreznek a helycserék ritmusára, kialakul bennük a megtévesztés képessége, rá-

kényszerülnek a folyamatos figyelésre és helyezkedésre, a pályán való mozgásra (megszűnik a kezdők játékára jellemző álldogálás).

A csoport- és csapatkompetencia komponensrendszer alkot, melynek komponense az egyéni kompetencia. Ahhoz, hogy a kosárlabdában játék alakuljon ki, a tanulóknak egyenként kell birtokában lenniük azoknak a kompetenciáknak, amelyek a játékhoz minimálisan szükségesek. Mindenekelőtt kifejezésre kell juttatniuk, hogy akarnak játszani, hogy a győzni akarás vezérli őket. Rendelkezniük kell fizikai kompetenciákkal (alapképességekkel) és azokkal a technikai (pl. megállás, elindulás, lépésszabály stb.) és taktikai (hárommásodperces szabály, emberfogásos vagy területvédekezés) ismeretekkel, amelyek nélkül még egyszerűsített szabályokkal (ez iskolai körülmények között gyakori) sem lehet játszani. A játék főbb komponensei közé tartozik a kommunikációs eszközrendszer is. Az iskola kosárlabdacsapatának azonban saját kompetenciáján túlmenően, a lehető legrövidebb időn belül minél jobban meg kell ismernie az ellenfél kompetenciarendszerét is. Ettől függ, hogy milyen védekezési és támadási rendszert alkalmaznak. Az a csapat fog győzni, amelynek csapatkompetenciája erősebb az ellenfélénél.

A nézőknek, a szurkoló diáktársaknak ugyancsak rendelkezniük kell a befogadáshoz szükséges kompetenciával ahhoz, hogy képesek legyenek követni, vagy méginkább átélni a pályán zajló eseményeket, azonosulni tudjanak a pályán történetekkel. Azaz meg kell tudniuk fejteni azt a sajátos kódrendszert, amelyet a játékosok magas szinten ismernek, és amelyet a küzdelemben a néző felé közvetítenek. Ha ez az interaktív kapcsolat létrejön a pálya és a nézőtér között, akkor a játék maradandó élményt nyújt a nézőnek, amelyet napokkal később is képes megosztani osztálytársaival. Éppen ebben rejlik a *sport szociopedagógiai hatása*.

Előfordul azonban, hogy ez az interaktív kapcsolat nem jön létre, és a nézőtéren botrány tör ki. Ennek oka lehet az is, hogy a nézőnek nincs meg a befogadáshoz szükséges kompetenciája: nem ismeri például a labdarúgás szabályait, és ezért nem látja át a pályán zajló események ok-okozati összefüggéseit, vagy hiányos ismeretei miatt félreérti a játékvezető ítéleteit. Ezt még felerősítheti az ellenféllel szembeni előítélet és indulat. A labdarúgásnál tapasztalhatjuk, hogy a tribünön ülők egy része sokkal inkább a botránykeltésre motivált, mint a sportélmény befogadására. Ha nem jön létre interaktivitás a játékosok és a nézők között, annak oka lehet a sportesemény befogadásához szükséges motiváció, a sportági mozgásélmény, az elméleti ismeretek (szabályismeret) hiánya, azaz a *sportalkotás* befogadásához szükséges kompetenciarendszerből valamelyik komponens hiányzik.

A kompetenciarendszer személyiségfüggő, a szocializáció révén lehet csoporton vagy csapaton belüli, de jelenthet *interaktív kapcsolatot a csoportok között* is (csapat és szurkolók, színészek és közönség).

Az interaktív partneri kapcsolat komponensrendszere

A pedagógus *partneri kapcsolatban* van a nevelőtestület tagjaival, a szülőkkel és segítő-fejlesztő partneri a kapcsolata a tanulóval. Partneri kapcsolat alakulhat ki a tanuló zenetanárával, nyelvtanárával, tanulmányi versenyre felkészítő tanárával, edzőjével és másokkal is, akik a tanuló fejlesztése érdekében tevékenykednek.

Az alkotó együttműködés mindenekelőtt *interaktív partneri kapcsolat*. Kölcsönös tiszteleten alapul, szabad pedagógiai, gondolati légkör jellemzi, amelyben a felek természetesen, önmagukat adva viselkednek, és cselekedetükért vállalják a felelősséget.

A vezetőnek tudnia kell azt, hogy bizalom és támogatás veszi körül, de ez véges. Ha visszaél hatalmi helyzetével, az interaktív kapcsolat csökken vagy megszűnik. A vezető-beosztott kapcsolat nem konfliktusmentes, nem mentes a személyes és a szakmai konfliktusoktól. Ma már tanítják a konfliktuskezelés technikáját. A szakmai nézetkülönbségek, konfliktusok tisztázó vitát igényelnek, és lehetőséget adnak a közösség aktivizálására. A véleménykülönbségek megvitatása alkalmat ad az önkifejezésre, segíti a nevelőtestület épülését, tisztázza a törekvések irányvonalát. Ilyen módon megelőzhető a konfliktus kialakulása, elmélyülése. A jól vezetett vita, a tisztázó beszélgetés növeli a beosztottak aktivitását, megerősíti a vezetést törekvése helyességében vagy éppen a korrekció szükségességében.

A partneri kapcsolat *fő területei*: a tanterv- és programtervezés, a tanítási óra, a tanítás utáni iskolai vagy iskolán kívüli foglalkozás és más közösségi programok. A személyiséget középpontba helyező képességfejlesztő pedagógiai munka megkívánja a *tervezésben a rendszer szereplőinek együttműködését*. A stratégiai jellegű tervezés igényli a pedagógusok közötti partneri kapcsolatot a gyerekek, az ifjak egyénre szabott fejlesztési tervének az elkészítésében. Elsősorban a kiemelkedő képességű és a felzárkóztatásra szoruló gyerekek kompetenciafejlesztésére készült elképzelést, programot, a vonatkozó együttműködési stratégiát célszerű megvitatni, egyeztetni – érettségének függvényében – a tanulóval és a szülővel is. A közös munka feltétele a problémaérzékenység, az iskola célfilozófiája alapján való kompromisszumkeresés és feladatmegoldás. Ebben partnernek kell lennie a magas szintű kommunikációs kultúrával rendelkező, proszociális képességek birtokában lévő iskolave-

zetésnek és a tanároknak is. Partneri kapcsolatokat kell kialakítani és fenntartani az egész iskolai szervezet minden tagjával, sőt a külső szereplőkkel is.

Az iskola nevelő hatása akkor lesz optimálisan fejlesztő, ha a pedagógusok és az iskola vezetői is figyelemmel kísérik mindenekelőtt a tehetséges és a felzárkózásra szoruló gyerekek fejlődését, ha ezt az odafigyelést érzékeli a tanuló és a családja. A törődés növeli a pedagógus szakmai munkájának elismerését, megerősíti a tanulók és a szülők közötti bizalmi viszonyt, elősegíti az interaktív kapcsolat kiterjedését a gyermekek után kevésbé érdeklődő szülők irányába is. Mindez feltétele a fokozódó iskolai terhelés vállalásának és az iskolán kívüli elfoglaltság optimalizálásának.

A stratégiai jellegű pedagógia elképzelhetetlen a szülők bevonása nélkül. Ez és a minőségre törekvő szakmai munka, a pedagógiai konfliktushelyzetek kezelése az eddigiektől eltérő *kommunikációs stratégiát* igényel a pedagógusoktól. Az interaktív partneri viszonyra szaktudományos – mindenekelőtt pszichológiai – ismeretekkel és gyakorlati tapasztalatok átadásával fel kell készíteni a pedagóguspályát választó fiatalokat.

A testnevelő tanár akkor lesz igazán sikeres, ha a gyermek adottságait idejében észleli, képes arra, hogy megfelelő fejlesztő programot állítson össze és további tevékenységre ösztönözze tanítványát. Sajátos ez a partneri kapcsolat, mert a gyermek tanórai munkájának segítése nem csak verbálisan, hanem cselekvésekben is megnyilvánul. A feladatmegoldást tevőlegesen segítő tanár egyben óvja is a tanuló testi épségét, ami lehetővé teszi, hogy a diák a gyakorlatra koncentráljon. Egyedi és különleges bizalmi viszony ez tanár és tanítvány között, amelyet a tanulónak csak a testnevelési órán van módjában megélni és átérezni.

A stratégiai gondolkodás és gyakorlat komponensrendszere

A stratégiai gondolkodás és tevékenység szorosan összefügg a *célrendszerrel*. A célok hierarchiáját az adja, hogy a célfilozófia az egész rendszer működésére szabályozóan hat, ezáltal a kitűzött legmagasabb cél irányába mozgósítja a rendszer cselekvő alanyait, akik a stratégiai és az operatív célok megvalósítói. Tevékenységük eredményessége a célok eléréséhez viszonyítva mérhető, ellenőrizhető, értékelhető és minősíthető. Hierarchikus a pedagógiai rendszer abban az értelemben is, hogy a célok a tevékenység folyamatában feladatokként működnek, és mint megoldott feladatok a cél elérésén túl egy magasabb rendszer alrendszerei, amelyek újabb és magasabb cél kitűzésére sarkallnak. A célokhoz érdek- és értékrendszerek is kapcsolódnak, amelyek átszövik a stratégiai tevékenységet.

A stratégiai gondolkodás rendszerszemléletre épülő, konstruktív gondolkodást és nyitottságot igényel a tárgyi és a szociális környezet, a kulturális értékek iránt. A jövő pedagógusa az elmúlt századhoz hasonlóan ismét polihisztor tanár lesz, aki alaposan fel van ruházva pszichológiai ismeretekkel és tapasztalatokkal. A pedagógiai nagy műveltségterületi rendszerben gondolkodni képes pedagógus a stratégiai jellegű pedagógiai tevékenység személyi feltétele.

A stratégiai gondolkodás feltétele az *objektivitás keresése*, a tények feltárása mérés formájában, ezáltal a szubjektivitás csökkentése a tervezésben, a tanítási óra megszervezésében és a tanuló munkájának az értékelésében, az értékítélet-alkotásban, a minősítésben. Ehhez a pedagógusnak ismernie kell a mérési eljárásokat, tudnia kell, hogy mit, mikor és miért mér, nyilván kell tartania a mérési eredményeket, hogy nyomon tudja követni tanítványai fejlődését, hogy a tényekre tudjon támaszkodni a tanórai munka megtervezésekor.

A tények, a tanulói teljesítmények megismertetése, a tanulók bevonása egymás teljesítményeinek mérésébe és a mért eredmények értékelésébe igen nagy motivációs bázis, amelyről nem mondhat le a pedagógus. Nem mondhat le arról sem, hogy a tanítványai tulajdonságaiban, személyiségjegyeiben bekövetkező változásokat – miután azok nem mérhetők – fejben tartsa vagy jegyezze, mert az ebből levont következtetések is hasznosíthatók a mindennapi gyakorlatban. Mindezek nagy odafigyeléssel, többletmunkával, adminisztrációval járnak, *alkotói fantáziát* igényelnek a szociális tanulás folyamatát nyomon követő, a komplex képességek fejlesztését mért adatok alapján fejlesztetni kívánó pedagógustól.

A pedagógiai mérés, értékelés és minősítés nem cél, hanem a személyiségformálás eszköze. Következésképpen alárendelt a célrendszernek, de eszköz a mindennapi feladatmegoldásban is (az operatív célok eléréséhez). Nem is lehet másképpen, mert a minőség, a dolgok lényegi megjelenési formája csak következmény. A minősítés a végeredményről alkotott kép. Ismét meg kell azonban jegyezni, hogy a pedagógiában nem mindent lehet mérni, és van, amit nem érdemes mérni és minősíteni.

A *célfilozófia* rendszert átfogó, a működésére ható, a szereplők cselekedeteit befolyásoló, szabályozó jelentősége elvitathatatlan. A filozófiai célok eléréséhez a stratégiai és az operatív célok megvalósításán keresztül vezet az út. Nézzünk erre egy sportos példát! Az iskola kosárlabdacsapatának célkitűzése az országos középiskolai bajnokság megnyerése (célfilozófia). Ennek érdekében lehetőleg minden mérkőzést meg kell nyerni (stratégiai cél). A mérkőzés megnyerése érdekében edzésfeladatokat kell elvégezni (mérhető, azaz operatív cél), taktikai feladatokat kell megoldania a csapatnak (ellenféltől

is függő stratégiai cél) és a játékosoknak (egyéni taktika: operatív cél = feladat).

A játékosok törekvését áthatja a csapat küldetéstudata (célfilozófiája), a bajnokság megnyerése. Ettől lesz minden edzés és mérkőzés fontos, ezért lesz minden versenyzővel szemben követelmény, majd belső igény a maximális edzésvállalás és a sportszerű életmód vállalása, a tanulás és az edzőmunka összeegyeztetése. Ez szemléleti módot, viselkedési formát, egységbe foglaló tevékenységet igényel, és ha konfliktus alakul ki a játékosok között, akkor problémakezelési stílust is kíván. A csapatkapitány és a testnevelő tanár (az országos középiskolai döntőbe jutással a nevelőtestület) csapat iránti felelőssége is megnő, az ő tevékenységüket is áthatja a kitűzött cél. Tehát a stratégia sajátos vezetési funkció is, egyrészt pedagógiai-szakmai, másrészt szociális felelősség. Ez utóbbi vonatkozásban a tanulás és a sportolás összehangolásának a megértő támogatása, és ezzel összefüggésben a családdal és az iskolával való együttműködés is döntő. A nevelési színtereknek a stratégiai cél eléréséért folytatott felelősségteljes együttműködése, tanuló-sportoló gyerekekért felelősséget érző felnőttek együttes nevelő hatása teszi lehetővé a cél elérését.

A programalkotó megbeszélések, a tisztázó jellegű szakmai viták alakítják, formálják nevelőközösséggé a testületet. Egymás véleményének a megismerése, az óralátogatásokon szerzett tapasztalatok megalapozzák a partneri kapcsolatokat, hozzásegítenek a közös feladat megoldásához, a pedagógiai programban megfogalmazott stratégiai cél eléréséhez. Az emberi kapcsolatokat legalább annyira áthatja az *érzelmi viszony, mint a racionális elemek rendszere*. A közös pedagógiai feladatok megoldása azonban sohasem lehet szimpátia vagy ellenszenv kérdése. E vonatkozásban kohéziós erő – egészséges viszonyok között – az intézmény minden pedagógusban tudatosult célfilozófiája. Ha ez működik, felül lehet kerekedni érzelmeken, emberi gyengeségeken. A közös cél türelemre int, segítségre vagy éppen radikális lépésre készítet. Az érték- és érderendszerbe beletartozik a tehetséges tanulók kiszűrése, fejlődésük elősegítése és a gyengék felkarolása, az egyéni képességek felismerése s differenciált fejlesztése érdekében végzett együttműködés is.

A stratégiai jellegű képességfejlesztésről már esett szó, itt csak azt emelem ki, hogy a személyiség domináns képességeinek fejlesztésében – a fejlődés dinamikáját is figyelembe véve – célszerű megállapodni a tanuló műveltségterületi terhelésében. (Ennek is vannak hagyományai a magyar pedagógiában. Sokan tudják, hogy világhírű zongoristánk – a kezét kímélendő – a testnevelési órán csak olyan gyakorlatokat végzett, csak olyan játékokban vett részt, amelyek nem veszélyeztették kezének, csuklójának épségét.) Mindehhez az kell, hogy az érintett pedagógusok megállapodjanak a könnyítés mér-

tékében, illetve a magasabb követelmények állításában, valamint abban, hogy ezt ki, mikor, milyen pedagógiai megfontolást hangsúlyozva közli a tanulóval.

A stratégiai cselekvés sajátja az egyénre szabott, egymásra épülő feladatok fokozatosan nagyobb teljesítményt igénylő rendszere. A feladatokat csak akkor lehet egyénre szabni, ha ismerjük a tanítványunk képességeit, ismeretei bővülésének ütemét. Egyszerű feladatok nehézsége könnyen megítélhető, de a bonyolultabb feladatok már igényelhetik a tanulók képességfejlődésének, az elvárható teljesítménynek a pontosabb ismeretét, ebben az esetben már mérni kell, és *mérésekkel nyomon követni (írásos formában is) a tanulás folyamatát*. A mérések lehetnek időszakosak, tanítási egységhez vagy egy adott tananyagmennyiséghez kötöttek. A mérésekből nyert adatok a tanító tervezőmunkáját segítik, alapot adnak a differenciált foglalkozások szervezéséhez, a tanulóra szabott feladatok meghatározásához. A tanulók számára is ellenőrizhetővé teszik a tanulás folyamatát, és lehetőséget biztosítanak saját és osztálytársaik teljesítményének összehasonlítására. A *visszacsatolás igen nagy motivációs lehetőség*, amelyet a stratégiában gondolkodó testnevelő ki is használ, mert a *közös siker* erősíti a tanár és a diák bensőséges, bizalmi viszonyát. A képességfejlesztésre épülő, a minőségre törekvő pedagógia e vonatkozásban is *új szerepet és módszertani megújulást vár el a pedagógustól*.

A tanulókról szerzett információk birtokában, a stratégiai cél szem előtt tartásával meg lehet határozni a tanóra célját (tantárgyi célt) és azt, hogy milyen együttműködésben, mely képességtípusokat akar fejleszteni (milyen operatív célokat kíván elérni) a pedagógus a tanítási órán.

A stratégiai tevékenység tehát a folyamatok megtervezésétől (a makro- és mikrotervtől) a tanórai gyakorlatig tart, magában foglalja az egyénre szabott módszerek alkalmazását. *A stratégiai gondolkodásmód megjelenik a vizsgálkozásban, a módszerek alkalmazásában, a konfliktusok kezelésében, a tevékenységben, áthatja a szereplők magatartását.*

Összegzés

Öt pontba sűrítve mutattam be a testnevelő tanári tevékenység komponensrendszerét. A komponensek önállóan is értelmezhető egységek, de valójában egymásra ható, egymást kölcsönösen feltételező rendszert alkotnak.

Hangsúlyoznom kell, hogy a komponensrendszer elemei a pedagógiai tevékenység *domináns tényezői*. A tanóra megtervezésekor a *stratégiai tevékenység* komponensrendszere dominál, a tanórai munkában pedig – a *személyiségfejlesztés* jegyében – az interaktív partneri kapcsolat, amelyből nem hiányzik a stratégiai jellegű cselekvés sem.

A komponensek *törvényszerűen alkotják* a pedagógiai, testnevelő tanári tevékenység komponensrendszerét, jelen vannak a tanári munkában függetlenül attól, hogy tudunk-e erről vagy sem.

Jegyzetek

1. Az Országos Köznevelési Intézet a testnevelés és diáksport területére kiterjedő kutatáson belül, öt tanévre visszamenően vizsgálta a tömegsportban részt vevők számát is. A kérdőíven beérkező adatok nem bizonyultak elég megbízhatónak, ezért nem került sor a feldolgozásukra. A csökkenő trendet a testnevelő tanári tapasztalatok igazolják.
2. Horánszky N.: *Erkölcsei rend és szakmaiság a tantervekben*. Országos Köznevelési Intézet. Budapest. 1999. 282. p.
3. Nagy József: *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest. 2000.
4. Az önmaguk másolatát előállító, önmódosító, bonyolult és komplex rendszereket nevezi a szerző – Kampis Györgyre hivatkozva – komponensrendszereknek. E rendszerek saját komponenseik létrehozására is alkalmasak. Nagy József: i. m. 12-13. p.
5. A közgazdasági szakirodalomban a célrendszerekről bőszeges irodalmat találunk az érdeklődő olvasók. Röviden csak annyit emelek ki, hogy a célfilozófia (nyitott) olyan általánosságokat tartalmaz, amelyek a személyekig képesek hatni. A stratégiai cél (részben zárt és zárt), az operatív célok zártak. A zárt célok mérhetők. L. Marosán György: *Stratégiai menedzsment*. Calibra Kiadó. Budapest; Gergely Gyula: Járjunk a földön, és biztosítsuk a minőséget II. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. 11.
6. Az egyén proszocializációja azt jelenti, hogy bejáródnak és megszilárdulnak az érzelmi kommunikáció öröklött komponensei (önzés, önzetlenség, túlélés, egyensúlykeresés stb.), a proszociális hajlamok, kialakul a proszociális szokások rendszere, létrejön a proszociális minták, attitűdök, meggyőződés, ismeretek megfelelő készlete, kialakulnak és begyakorlódnak a proszociális képességek és készségek (tapasztalati, értelmező és önértelmező proszociális szint). Nagy József: i. m. 175-247. p.
7. Nagy József: i. m.
8. Magyar Beck István: Iskolai műveltség kreatológiai szempontból. *Fejlesztő Pedagógia*, 2000. 6. 53.
9. Gergely Gyula: Stratégiai gondolkodás a tervezésben és az tanórai gyakorlatban. *Testnevelés: Módszertani lapok*, 2000. 3. 20-26.
10. Nagy József: i. m. 14. p.
11. Gajdics Sándor: *Interaktív iskola*. Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola. Debrecen. 2000. 89. p.
12. Rutinok: mikroszintű szerveződések. A dolgok észlelhető (perceptuális) sajátosságainak formai megjelenése (szín, alak, hang stb.).
13. Nagy József: i. m.
14. Gergely Gyula: Az új testnevelés tantervi követelmények tükröződése a középiskolai tanulók véleményében. *Testnevelés- és Sporttudományos Közlemények*, 1979. II. 55-57.
15. Nagy József: i. m. 250. p.
16. Nagy József: i. m. 251. p.
17. Nagy József: i. m. 24. p.
18. Nagy József: i. m. 205-206. p.

Vizsgálatok a közoktatás és a felsőoktatás testnevelésének tartalmi megújításához

**Keresztesi Katalin,¹ Kovács Etele,¹ Andrásné Teleki Judit,²
Gombocz János,³ Kovács István¹**

¹Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar, Atlétika Tanszék

²Oktatási Minisztérium, Felsőoktatási Fejlesztési és Elemzési Főosztály

³Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar,
Testnevelés-elmélet és Pedagógia Tanszék

Bevezetés

A rendszerváltást követő időszak nagy változást hozott a magyar felsőoktatás testnevelésében és sportjában. A helyzetet elemző felmérések feltárták a problémákat, és felhívták a figyelmet a fejlesztés szükségességére is.

A Magyar Egyetemi Főiskolai Sportszövetség (MEFS) megbízásából alakult kutatócsoport vállalta fel a testnevelés és sport feltételrendszerének vizsgálatát a felsőoktatásban az 1992–93-as tanévben, tíz évvel ezelőtt, egy reprezentatívnak tekinthető mintán. A felmérés elemezte a testnevelő tanárok helyzetét, az oktatandó anyag tartalmát, a testnevelés szervezeti egységeit, a testnevelő tanárok tudományos munkáját, publikációit, valamint a testnevelés státusát az intézményekben. A reprezentatív felmérés a testnevelés és sport pozícióinak gyengülését mutatta be, ami egyértelműen összefüggésbe hozható a testnevelés felsőoktatási státusának a rendszerváltást követő módosításával – adta közre a Földesiné Szabó Gyöngyi vezette munkacsoport 1994-ben.

A testnevelés státusának további romlásáról számolt be a Felsőoktatási Tárcaközi Vegyes Bizottság és a Magyar Rektori Konferencia megbízásából létrehozott szakértői bizottság jelentése (Istvánfi – Földesiné 1994).

Frenkl Róbert (1994) átfogóan elemezte az egyetemi testnevelés aktuális kérdéseit, javasolta a testnevelési tanszékek megtartását és megerősítését, továbbá a testnevelés kötelező tantárgyi státusának fenntartását a képzés első két félévében.

Az egyetemi/főiskolai testnevelés és sport létesítményhelyzetét Márkus László 1987-ben, Kiss Sándor 1994-ben vizsgálta, és a céltudatos létesítmény-fejlesztés halasztást nem tűrő feladataira hívta fel a figyelmet.

Az elmúlt tíz év felmérései hasonló eredményeket mutatnak az általunk 2001-ben végzett, szintén országos reprezentatív felmérés eredményeivel.

Az általunk szerkesztett kérdőívet megküldtük az ország valamennyi egyetemi/főiskolai karának (168 kar), és visszakaptuk 98 helyről, ami a Magyarországon működő intézmények 58,3%-át teszi ki. Külön kérdőívet szerkesztettünk a karok hallgatói önkormányzatai részére, amelyekből 87-et küldtek vissza (51,8%). Így a vizsgált minták mind az intézmények, mind a hallgatói létszám szempontjából – a különböző illesztési szempontokat figyelembe véve – kielégítően reprezentálják a teljes sokaságot.

Vizsgáltuk a felsőoktatás területén a testnevelés tartalmát és követelményrendszerét, az oktatandó anyagot és a sportágak népszerűségét.

1998 őszén és 1999 elején a Magyar Testnevelési Egyetem az Oktatási Minisztériummal közösen végezte el a testnevelő tanárok kérdőíves felmérését. Az 1000 fős mintát az általános és középiskolákban, valamint a szakmunkásképző intézetekben tanító testnevelő tanárok alkották.

A vizsgált sokaságról (közoktatásban tanító testnevelők) csak becsült adataink vannak (6000–6500 testnevelő tanár). Az ezres minta a becsült sokaság mintegy 15,4–16,6%-a. Mivel arról sincs adatunk, hogy a különböző iskolatípusokban hány testnevelő tanít, egzakt illeszkedésvizsgálatot nem tudtunk végezni. E cikkben a két felmérés részeredményeiről adunk számot elsősorban abból a szempontból, hogy a testnevelők milyen sportági anyagot használnak fel az oktatásban.

Sportágak választhatósága és népszerűsége a felsőoktatásban

A közoktatással ellentétben a felsőoktatás testnevelését nem szabályozza hivatalos, állami dokumentum, tanterv, továbbá nem rendelkezik – a szakos képzés kivételével – a különböző szakterületeket átfogó képesítési követelményekkel sem, amelyek meghatároznák a képzés fő célját, tartalmát, követel-

ményeit. Ez a dokumentáltság nélküli állapot egyértelműen következik a testnevelés státusából. A testnevelés tartalma teljes egészében intézményfüggő: a sportági mozgásanyag megválasztását alapvetően befolyásolja az intézmény/kar létesítményhelyzete, a testnevelő tanárok szervezőképessége, a hallgatók aktivitása, kezdeményezőkézsége stb.

Általában elmondható, hogy a felsőoktatásban az indirekt pedagógiai irányítás módszerei kerülnek előtérbe a testnevelés oktatásának területén, azaz a direkt tanári előírások, programmeghatározások helyett a hallgatói választás, érdeklődés kiemelt jelentőségű. Ezzel magyarázható, hogy a testnevelés tartalma, választott sportági mozgásanyaga alapvetően eltér a közoktatási tanterv által meghatározott tartalomtól. Az egyes intézmények/karok sportágkínálata, a sportágak gyakorlási lehetőségei kellően rávilágítanak ezekre a különbségekre.

1. táblázat

**Sportágválasztási lehetőségek tanszéki és HÖK-értékelés alapján
a szervezett testnevelési foglalkozásokon**

Választható sportágak		Tanszék		HÖK		Tanszék		HÖK	Tanszék		HÖK
		n	százalék	n	százalék	rangszámok			átlagérték (százalék)		
1. csoport	Kosárlabda	70	84,3	61	70,1	1.	4.		80,5	69,9	
	Aerobik, fitnesz	69	83,1	61	70,1	2.	3.				
	Kondicionálás	69	83,1	63	72,4	3.	1.				
	Labdarúgás	65	78,3	63	72,4	4.	2.				
	Úszás	65	78,3	60	69,0	5.	5.				
	Röplabda	63	75,9	57	65,5	6.	6.				
2. csoport	Síelés, téli tábor	53	63,9	48	55,2	7.	10.		58,3	55,4	
	Kézilabda	50	60,2	49	56,3	8.	9.				
	Súlyemelés, erősítés	49	59,0	50	57,5	9.	8.				
	Tenisz	49	59,0	52	59,8	10.	7.				
	Küzdősportok	47	56,6	43	49,4	11.	12.				
	Atlétika	43	51,8	47	54,0	12.	11.				
Egyéb		39	47,0	30	34,5	13.	13				

Az 1. táblázat adataiból kiolvasható, hogy jelenleg a testnevelés tartalmát a felsőoktatásban a hazánkban kedvelt és elfogadott sportágak uralják. A mintánkban szereplő felsőoktatási intézmények/karok mintegy négyötödében (80,5%) hat sportág gyakorlásának lehetősége adott. A hat sportág közül három labdajáték (kosárlabda, labdarúgás, röplabda), három pedig kifejezetten az úgynevezett szabadidősportok (aerobik, kondicionálás, úszás) kategóriájába tartozik. A HÖK-válaszok alapján az intézményekben leginkább gyakorolható hat sportág rangszámai csak kis mértékben módosulnak, de a választást biztosító intézmények aránya lényegesen kisebb, alig haladja meg a kétharmados részarányt (69,9%). A jelentős, több mint 10%-os különbség a tanszéki

és a HÖK-megítélés között feltehetően a hallgatói önkormányzatok szigorúbb alkalmassági kritériumaival magyarázható.

A hazai felsőoktatásban üzhető sportágak második csoportja az intézmények jóval több mint felében (58,3%, illetve 55,4%) hozzáférhető a hallgatók számára. Ebben a csoportban két labdajáték (kézilabda, tenisz) található. Némileg meglepő, hogy az intézmények alig több mint fele (51,8% és 54,0%) rendelkezik olyan feltételekkel, amelyek az atlétikai versenyágak gyakorlását biztosítják. A karok jelentős részaránya (47,0%, illetve 34,5%) egyéb sportági kínálatot is nyújt, amely színesítheti és bővítheti a hallgatók választási lehetőségeit.

A felsőoktatás testnevelésében szereplő sportágak népszerűségét a testnevelési órákon és az úgynevezett szabadidős sportfoglalkozásokon 1-től 5-ig terjedő skálán mértük, tanszéki és HÖK-értékelések alapján (2. táblázat).

2. táblázat

A sportágak népszerűsége

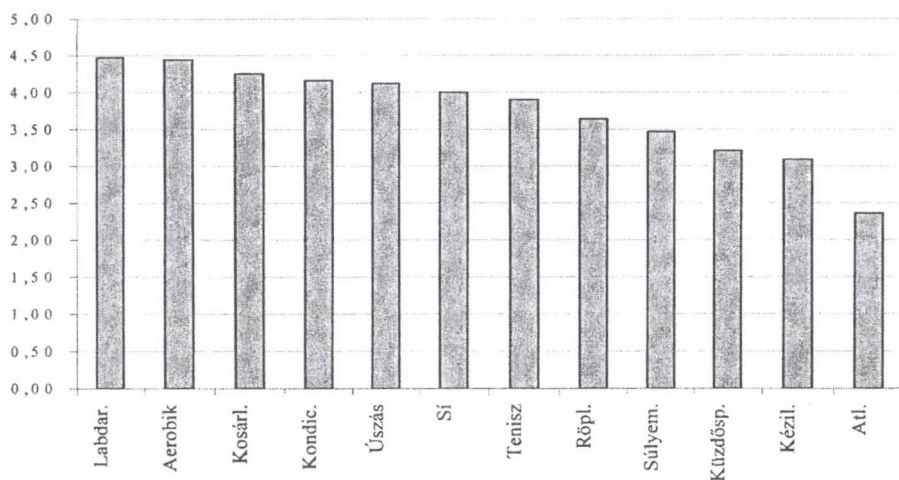
Sportágak	Tanszék				HÖK			
	Tanóra		Szabadidős foglalkozás		Tanóra		Szabadidős foglalkozás	
	$\bar{X}$	rangsorszám	$\bar{X}$	rangsorszám	$\bar{X}$	rangsorszám	$\bar{X}$	rangsorszám
Aerobik, fitnesz	4,61	1.	4,69	1.	4,33	3.	4,13	5.
Síelés	4,44	2.	4,27	5.	3,69	7.	3,60	7.
Labdarúgás	4,42	3.	4,41	2.	4,49	2.	4,47	2.
Kondicionálás	4,31	4.	4,08	7.	4,05	6.	4,18	3.
Kosárlabda	4,30	5.	4,30	4.	4,23	4.	4,16	4.
Egyéb	4,26	6.	4,30	3.	4,70	1.	4,61	1.
Tenisz	4,26	7.	4,13	6.	3,69	8.	3,52	9.
Úszás	4,19	8.	4,08	8.	4,15	5.	4,05	6.
Súlyemelés	3,88	9.	3,42	10.	3,42	10.	3,16	10.
Röplabda	3,69	10.	3,66	9.	3,63	9.	3,59	8.
Küzdősport	3,26	11.	3,38	11.	3,07	11.	3,13	11.
Kézilabda	3,30	12.	3,30	12.	2,92	12.	3,11	12.
Atlétika	2,44	13.	2,26	13.	2,36	13.	2,37	13.

A sportágak népszerűségének tanszéki és HÖK-megítélése sok hasonlóságot mutat, jóllehet a népszerűségi sorrendet kifejező rangszámok között kisebb-nagyobb eltérés kimutatható.

A sportágak népszerűségét az egyetemi/főiskolai hallgatóság körében – tanszéki és HÖK-véleményeket és rangsorokat figyelembe véve – az 1. ábrán követhetjük nyomon.

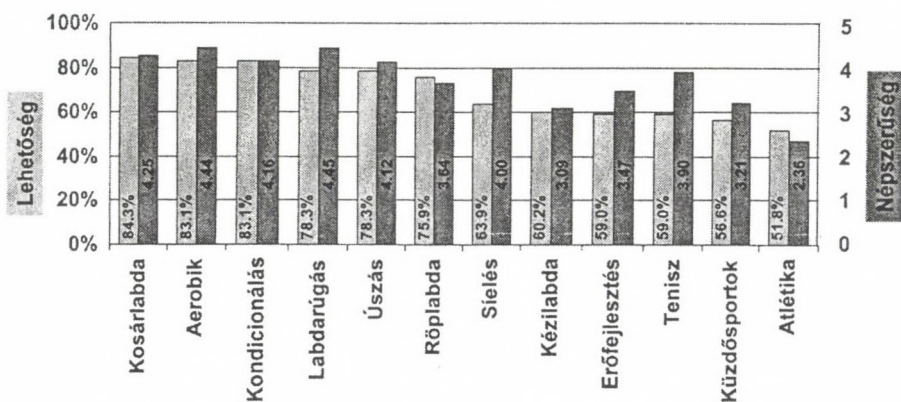
Az egyéb sportágak kategóriáját nem számítva, az egyetemi/főiskolai hallgatók körében a legnépszerűbb és a legnagyobb kedvvel üzött sportágak a labdarúgás, az aerobik, fitnesz és a kosárlabda, igen magas pontértékkel (4,45;

4,44; 4,25). A tábor és tanfolyam jellegű téli sportfoglalkozások, elsősorban a síelés, szintén népszerűnek mondhatók, jöllehet a hallgatói kedveltség pontértékei (3,69 és 3,60) jelentősen elmaradnak a tanszéki megítéléséitől (4,44 és 4,27). Vizsgálati eredményeink azt mutatják, hogy a labdajátékok közül a röplabda és a kézilabda még nem tartozik az igazán népszerű egyetemi sportágak közé (3,64 és 3,09). A tenisz népszerűségi indexe – főleg a HÖK-értékelés alapján – sem kiugróan magas (3,90). Az egyetemi/főiskolai ifjúság körében a súlyemelés-erőfejlesztés, a küzdősportok és az atlétika népszerűsége, vonzereje gyengének mondható. Különösen elszomorító, de egyben elgondolkodtató az atlétika sportág igen alacsony vonzási indexe (2,36). Ez az eredmény a középiskolai atlétikával kapcsolatos rossz tapasztalatok reakciójaként értékelhető. Ezen a helyzeten változtatni kell olyan, főleg az aerob kapacitás fejlesztésére irányuló, vonzó futóprogramok kidolgozásával és elterjesztésével, amelyek az egyetemi/főiskolai ifjúság széles rétegei számára elérhetőek, és beépíthetőek a hallgatóság tevékenységstruktúrájába.



1. ábra
A sportágak népszerűsége

Megvizsgálva egyetemünk/főiskolánk sportágkínálatát és a sportágak népszerűségét, nem érdektelen egybevetnünk és megfeleltetnünk egymásnak e két tényezőt. A 2. ábra oszlopdiagramjai azt mutatják, hogy a sportolási lehetőségek és a sportágak népszerűsége nem mindig esnek egybe, bár összességében a megfelelés jónak mondható.



2. ábra
Sportolási lehetőségek és a sportágak népszerűsége

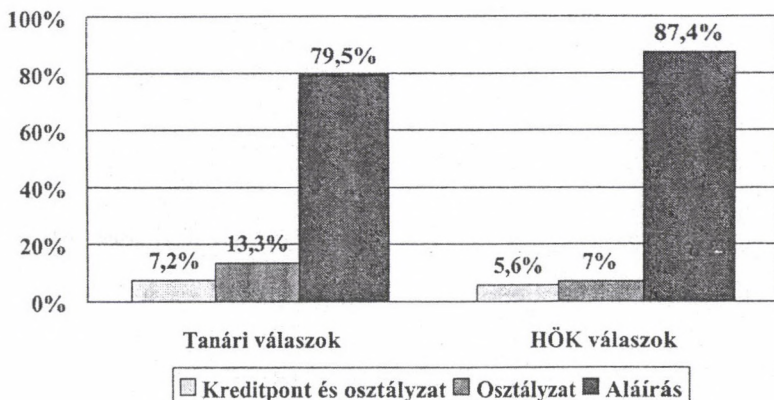
A testnevelés követelményrendszere a felsőoktatásban

A testnevelés intézményi státusa és az indirekt pedagógiai irányítási formák előtérbe kerülése eleve meghatározzák a testneveléssel szemben támasztott pedagógiai elvárásokat, igen mérsékeltnek mondható követelményeket.

Napjaink felsőoktatásában a testnevelés tantárgyból teljesített félév elfogadásának különböző formái léteznek. A követelmények teljesítését a tanszék tanára aláírással, osztályzattal, kreditpont és osztályzat adásával ismerheti el. A különböző formák gyakoriságát, százalékos megoszlását – a tanszéki és a HÖK-véleményeket figyelembe véve – a 3. táblázat és a 3. ábra mutatja be.

3. táblázat
A félév elfogadásának formái százalékos megoszlásban

	Tanszék			HÖK		
	n	válaszolók	összes megkérdezett	n	válaszolók	összes megkérdezett
		százaléka			százaléka	
Aláírás	66	79,5	67,4	62	87,4	71,3
Osztályzat	11	13,3	11,2	5	7,0	5,7
Kreditpont és osztályzat	6	7,2	6,1	4	5,6	4,6
Válaszolók összesen	83	100,0	-	71	100,0	-
Nem válaszolt	15	-	15,3	16	-	18,4
Mindösszesen	98	-	100,0	87	-	100,0



3. ábra

A félév elfogadásának formái százalékos megoszlásban

A tanszéki és a HÖK-válaszok egyértelműen azt mutatják, hogy az intézmények meghatározó többségénél (79,5% és 87,4%) a testnevelési követelmények teljesítését a lecke-könyv aláírásával ismerik el. Az aláírás megszerzése feltételezi az órákon való részvételt, de hivatalosan nincs sportmotorikus követelmény teljesítéséhez kötve.

A testnevelés követelményeinek teljesítéséért érdemjegyet adó, a sportteljesítményt értékelő intézmények/karok száma elenyészően kevés (13,3%, illetve 7,0%). Ez mondható el a kredittel és osztályzattal értékelt testnevelésről is, hiszen ez a forma lényegében a szakos képzés intézményeire korlátozódik (6,1% és 5,6%).

A testnevelés szabadnak mondható, jobbra aláírással elfogadásra épülő követelményrendszere visszatükrözi azt a felsőoktatásban jelenleg uralkodó nézetet, hogy a testnevelési és sportfoglalkozások elsősorban rekreatív, nem pedig merev, oktató jellegű, rendszeres ellenőrzésre épülő foglalkozások legyenek. A felsőoktatás testnevelésének és sportjának elsődleges célja nem a számonkérés, hanem a rendszeres testedzés, messzemenően igazodva a hallgatók sportolási igényeihez.

A követelmények teljes feladása, megszüntetése azonban gyakran a testnevelő-társadalom ellenállásába ütközik, s az tapasztalható, hogy számos intézmény/kar az aláírást is sportmotorikus teljesítmény eléréséhez köti, illetve rendszeresen méri a hallgatók fizikai fittségét. Ezek a tanszékek nem elégszenek meg az órákon való jelenlét pusztá tényével, hanem igyekeznek fenntartani a testnevelés és sport teljesítményorientáltságát. E feltételezésünket a 4. táblázat adatai kellően alátámasztják.

4. táblázat

Teljesítményhez kötött félévelfogadás és fittségmérés

	Tanszék	
	n	százalék
A félév elfogadása sportmotorikus teljesítményhez kötött	37	44,6
A félév elfogadása teljesítményhez nem kötött	46	55,4
<i>Összesen</i>	<i>83</i>	<i>100,0</i>
A hallgatók fizikai fittségét méri	42	42,9
Nem végeznek fizikai fittségmérést	56	57,1
<i>Összesen</i>	<i>98</i>	<i>100,0</i>

A karok testnevelési tanszékeinek igen jelentős része, közel fele (44,6%), bár nem osztályozza a testnevelést – mert erre nincs intézményi meghatalmazása –, mégis az aláírással elfogadott félévet valamilyen szintű motorikus teljesítmény eléréséhez köti. E követelmény a sportaktivitás belső logikájából következik, és nem mond ellent a szabad, rekreatív testnevelés megvalósulásának.

Részen öröndetes fejleménynek kell tekintenünk a 4. táblázat azon adatát, amely arról informál, hogy a mintánkban szereplő felsőoktatási intézmények több mint negyven százalékában (42,9%) a testnevelési tanszék rendszeresen méri a hallgatók fizikai fittségét. Jó lenne, ha a ma még fittségi mérést nem végző intézmények/karok igen jelentős aránya (57,1%) csökkenne, és a hallgatóság nem kényszerként élné meg a mérések elvégzését. Sajnálatos, hogy hallgatóink döntő többsége ma még a kondicionális állapot rendszeres mérését – külső kényszernek tekintve – elutasítja, legalábbis felmérési adataink ezt erősítik meg (5. táblázat).

5. táblázat

HÖK-vélemény a hallgatók kötelező fittségmérésének bevezetéséről

	HÖK		
	n	válaszolók	összes megkérdezett
		százaléka	
Támogatja	22	27,2	25,3
Nem támogatja	59	72,8	67,8
<i>Válaszolók összesen</i>	<i>81</i>	<i>100,0</i>	-
Nem válaszolt	6	-	6,9
<i>Mindösszesen</i>	<i>87</i>	-	<i>100,0</i>

A hallgatói önkormányzatok jóval több mint kétharmada (67,8%), a nem válaszolókkal együtt közel háromnegyede (74,7%) nem támogatja és nem kívánja bevezetni a hallgatók kötelező fittségmérését, és mindössze egy-

negyede (25,3%) támogatja azt. Az elutasítás magas részaránya azt mutatja, hogy a hallgatók nem kívánnak részt venni semminemű megmérettetésben, nem fogadják el a versenyszituációt még akkor sem, ha önmagukkal szembeni versenyről van szó. Sajnálatos, hogy a középiskolából kikerülve a fittség-mérés szükségessége nem épült be életvitelükbe. A középiskolai testnevelés nem alakított ki olyan igényt ebben a korosztályban, hogy ellenőrizze saját fizikai állapotát, állóképességét, erejét. Valószínű, hogy ez a körülmény is hozzájárult a hallgatói önkormányzatok ilyen nagyfokú elutasításához.

Ma már a fejlett országokban elterjedt, hogy különböző fittségi tesztek, elsősorban állóképességi tesztek alapján ellenőrzik a hallgatók aktuális fizikai kondícióját. Példaként említhetjük az Amerikai Egyesült Államokat, ahol ennek bevezetésével, népszerűsítésével elérték, hogy az infarktusban megbetegedettek száma jelentősen csökkent. Olyan életmódra tudták nevelni az ifjúságot és a felnőtt lakosságot, hogy mindennapi tevékenységstruktúrájukba beépült a rendszeres fizikai aktivitás. Az egyetemi testnevelés egyik legfontosabb célja, hogy biztosítsa a hallgatóság rendszeres testedzését, sportolási lehetőségét és fittségi állapotának rendszeres ellenőrzését.

A közoktatás területén az elmúlt években heves szakmai vita alakult ki a testnevelés tantárgy keretében végzett fittségi felmérések tesztjeinek kialakításáról. Egy szakmai csoport az Eurofit tesztrendszerét javasolta bevezetni az alapfokú és középiskolákban, egy másik irányzat pedig a Hungarofit tesztrendszerét tartja alkalmasabbnak a tanulók testi-motorikus képességeinek felmérésére és folyamatos ellenőrzésére. Az oktatásirányítás mindkét tesztrendszert javasolta az iskoláknak, rábízva a testnevelő tanárookra, hogy ki melyiket választja. Az iskoláknak a felmérési adatlapokat be kell küldeni év végén az Oktatási Minisztériumba, ahol az eredményeket feldolgozzák. Jelenleg úgy látszik, hogy az iskolák nagyobb százaléka a Hungarofit tesztrendszerét alkalmazza. Így az érettségiig eljutó diák már ismereteket szerez saját teljesítményéről, megismeri azokat a teszteket, amelyekkel ellenőrizheti állóképességét, erő- és gyorsasági tulajdonságait. Nem lenne szerencsés, ha ez a kedvező folyamat a felsőoktatásba belépő hallgatóknál megszakadna. A közoktatásból kilépő ifjúság részére a felsőoktatás testnevelésének keretein belül biztosítani kell a megmérettetés további lehetőségeit.

A felsőoktatás irányítói egyre inkább elfogadják a hallgatók fittségi állapotát jelző objektív mérések létjogosultságát, érvényességét. Erről meg kell győzni a ma még elutasító szemléletű hallgatói önkormányzatokat is. A fittségi mérések mellett ugyanakkor további lehetőségeket is fel kell ajánlani a testnevelés és a sport megkedveltetésének szándékával, mint például a házi-bajnokságok rendszerének kiépítése, intézmények közötti hazai és nemzetközi versenyek megszervezése stb.

A fizikai fitness mérésével szembeni negatív hallgatói attitűd ismeretében külön figyelmet érdemel a hallgatók aktuális kondicionális állapotának értékelése. Az értékelést a tanszékek szakemberei, illetve a hallgatói önkormányzatok végezték el 1-től 5-ig terjedő skálán. A minősítés eredményeinek százalékos megoszlását a 6. táblázat mutatja be.

6. táblázat

A hallgatók fitness állapota értékelése

Minősítési kategóriák	Tanszék				HÖK			
	n	válaszolók	összes megkérdezett	átlag és szórás	n	válaszolók	összes megkérdezett	átlag és szórás
		százaléka				százaléka		
Kiváló (5)	1	1,3	1,0	$\bar{X}=3,08$ $S=\pm 0,69$	1	1,2	1,1	$\bar{X}=3,15$ $S=\pm 0,67$
Jó (4)	17	23,0	17,4		22	25,6	25,3	
Közepes (3)	44	59,5	44,9		54	62,8	62,2	
Gyenge (2)	11	14,9	11,2		7	8,1	8,0	
Nagyon gyenge (1)	1	1,3	1,0		2	2,3	2,3	
Válaszolók összesen	74	100,0	-		86	100,0	-	
Nem válaszolt	24	-	24,5		1	-	1,1	
Mindösszesen	98	-	100,0		87	-	100,0	

A testnevelési szakemberek és a hallgatói önkormányzatok is közepesnek minősítették a hallgatóság fitness állapota, az átlagértékeket tekintve nincs szignifikáns különbség ($\bar{X}=3,08$, illetve $\bar{X}=3,15$). Megítélésünk szerint ez a minősítés a hallgatóság kondicionális szintjének reális állapotát fejezi ki. A viszonylag magas szórás értéket ($S=\pm 0,69$) is figyelembe véve a karok mintegy egyharmadában a hallgatóság fitness szintje jóval a közepes érték alatt van. Az egyes minősítési kategóriák százalékos eloszlását alapvetően befolyásolta az a körülmény, hogy a mintában szereplő karok tanszékeinek mintegy negyede (24,5%) nem válaszolt, nem értékelte hallgatóinak fitness állapotát, míg a hallgatói önkormányzatok értékelése szinte teljes körű volt. Mindkét értékelő testületnél a karok mintegy negyede (23,0% és 25,6%) jónak tartja a hallgatók fitness állapotát, kiválónak csupán egyetlen kar minősítette fizikai teljesítőképességüket. A közepes minősítések képviselik mindkét értékelésben a legnagyobb részarányt (59,5%, illetve 62,8%), de a gyenge és a nagyon gyenge fizikai állapotot jelző kategóriák nagyságrendje sem elhanyagolható (16,2% és 10,4%).

A bemutatott adatok arról tanúskodnak, hogy a testnevelés követelményei a felsőoktatásban – beleértve a kondicionális állapot mérésére irányuló törekvéseket is – gyengültek, ellentmondásossá váltak. Az ellentmondás abból fakad, hogy bár szeretnénk fenntartani a testnevelés, a sport verseny- és teljesítményorientáltságát, de ugyanakkor hangsúlyozzuk a rekreatív, szabad, „mé-

rést visszautasító” jellegét is. Nem tűnik könnyű feladatnak a két szempont összeegyeztetése, a belsőleg motivált teljesítményszemlélet meghonosítása a hallgatóság körében. Ezt bizonyítja a hallgatói önkormányzatok magas elégedettségi szintje a jelenlegi követelményrendszerrel kapcsolatban (7. táblázat).

7. táblázat

Elégedettség a jelenlegi követelményekkel

Elégedettség szintje	HÖK		
	n	válaszolók	összes megkérdezett
		százaléka	
Elégedett	62	82,7	71,3
Részben elégedett	7	9,3	8,0
Nem elégedett, változtatni akar	6	8,0	6,9
<i>Válaszolók összesen</i>	<i>75</i>	<i>100,0</i>	-
Nem válaszolt	12	-	13,8
<i>Mindösszesen</i>	<i>87</i>	-	<i>100,0</i>

A karok HÖK-szervezeteinek meghatározó többsége, jóval több mint kétharmada (71,3%) – a nem válaszolók nélkül négyötöde (82,7%) – teljesen elégedett a jelenlegi helyzettel, a változtatni, feltehetően szigorítani kívánók részaránya elenyészően csekély (6,9%, illetve 8,0%).

Főleg a hallgatói önkormányzatok részéről jóval pozitívabb állásfoglalást tapasztaltunk a testnevelés kreditálásával kapcsolatban, ezt támasztják alá a 8. táblázat adatai.

8. táblázat

A vélemények megoszlása a testnevelés kreditálásáról

	Tanszék			HÖK		
	n	válaszolók	összes megkérdezett	n	válaszolók	összes megkérdezett
		százaléka			százaléka	
Kreditálni kívánja	33	35,9	33,7	41	56,9	47,1
Nem kívánja kreditálni	59	64,1	60,2	31	43,1	35,6
Válaszolók összesen	92	100,0	-	72	100,0	-
Nem válaszolt	6	-	6,1	15	-	17,3
Mindösszesen	98		100,0	87	-	100,0

A testnevelés kreditálása egyrészt erősítené a testnevelés tantárgy jellegét a felsőoktatásban, másrészt elősegítené a teljesítményorientáltság előtérbe kerülését, azaz a követelmények szerepének növekedését. A testnevelés kreditálása azt jelentené, hogy a kreditrendelet alapján az aláírással történő elfogadást az osztályzattal való értékelés váltaná fel.

Vizsgálati eredményeink azt mutatják, hogy a tanszékek közel kétharmada (64,1%) nem tartja célszerűnek a testnevelés kreditálását. E kedvezőtlen eredmény egyben kifejezi a kredit bevezetésével szembeni idegenkedést, amely jól érzékelhető az egész magyar felsőoktatásban.

A kreditalapú képzés általános bevezetése egy újabb lehetőséget kínál a testnevelés követelményrendszerének megerősítésére úgy, hogy az „egyéni szabadságot” is meghagyja. Ez úgy érhető el, hogy a képesítési követelmények kreditálási folyamatában – minden szakcsoportnál – a testnevelést „be kellene emelni” a szabadon választható, de kreditet érő tantárgyak csoportjába.

Megítélésünk szerint a kreditálás – a testnevelés sokat vitatott felsőoktatási státusától függetlenül – erősítené tantárgy jellegét, növelné presztízsét, jelentősen megemelné a testnevelésben részt vevő hallgatók számát.

Sportági mozgásanyagok a közoktatásban

Ha a felsőoktatás testnevelésében szereplő sportági mozgásanyagot (1. táblázat) összehasonlítjuk a közoktatásban alkalmazottal, jól látható a két oktatási rendszer különbsége. Az egyes sportágak mozgásanyagának iskolai felhasználását, tanítási gyakoriságát 1-től 5 pontig terjedő skálán értékelve, a felmérés átlagértékei alapján három csoportot alakítottunk ki.

- Kiemelten és rendszeresen alkalmazott sportágak (felhasználási átlagérték legalább 3,50): atlétika, gimnasztika, testnevelési játékok, torna, kosárlabda, labdarúgás.

- Mérsékelt és kismértékben alkalmazott sportágak (felhasználási átlagérték 2,00–3,49): kézilabda, röplabda, úszás, aerobik, turisztika.

- Igen kis mértékben, esetlegesen alkalmazott sportágak (felhasználási átlagérték 1,00–1,99): sítábor, tánc, küzdősportok, ritmikus gimnasztika, kérekpártábor, vízi tábor, tenisz, korcsolyatábor.

A vizsgált eredményeket összegezve megállapíthatjuk, hogy a testnevelés tradicionális mozgásanyaga napjainkban még meghatározó szerepet játszik az iskolákban. Az új alternatív mozgásformák lassú térhódításával kell számolnunk, mindenekelőtt azért, mert az előrehaladás csak a feltételrendszer javulásával párhuzamosan mehet végbe. A testnevelőtanár-képzésben azonban már most stabil helyet kell biztosítanunk a jövőben feltehetőleg egyre jelentősebb szerepet betöltő új sportági mozgásanyagoknak. A képzés átalakításának folyamata már évekkel ezelőtt elkezdődött, és napjainkra lényegében befejeződött, azonban ennek hatása az iskolai testnevelésben csak évek múlva lesz érzékelhető.

Irodalom

1. Frenkl R. (1994): *Az egyetemi testnevelés időszerű kérdései*. In: Földesiné Szabó Gy. (szerk.): *A magyar felsőoktatás testnevelése és sportja (1993-1994)*. MEFS-TF. 75-80. p.
2. Frenkl R. - Szabó T. (1995): *Az egyetemi sport élettani és orvosi szempontjai*. A felsőoktatás testnevelésének és sportjának jelene és jövője. Tudományos konferencia, Pécs. OTSH Tudományszervezési és Sportegészségügyi Osztály. 11-23. p.
3. Földesiné Szabó Gy. (1995): *Nemzetközi tapasztalatok a főiskolai és egyetemi testnevelésben és sportban*. A felsőoktatás testnevelésének és sportjának jelene és jövője. Tudományos Konferencia, Pécs. OTSH Tudományszervezési és Sportegészségügyi Osztály. 23-31. p.
4. Földesiné Szabó Gy. (szerk.) (1994): *A magyar felsőoktatás testnevelése és sportja (1993-1994)*. MEFS-TF.
5. Istvánfi Cs.-Földesiné Szabó Gy. (1994): *Pillanatkép a magyar egyetemek és főiskolák testneveléséről és sportjáról 1994-ben*. In: Földesiné Szabó Gy. (szerk.): *A magyar felsőoktatás testnevelése és sportja (1993-1994)*. MEFS-TF. 81-98. p.
6. Kiss S. - Szilárd I. - Csépfalvi Gy. (1984): *Orvostanhallgatók egészségi állapotát jellemző néhány fontosabb paraméter változása a képzési időszak alatt*. In: Györi P. (szerk.): *II. Felsőoktatási testi nevelési konferencia, Balatonfüred*. 225-231. p.
7. Kiss S. (1994): *A magyar felsőoktatás sportjának feltételrendszere*. In: Földesiné Szabó Gy. (szerk.): *A magyar felsőoktatás testnevelése és sportja (1993-1994)*. MEFS-TF. 61-74. p.
8. Kovács E. - Andrásné Teleki J. (2000): *Vizsgálatok a testnevelőtanár-képzés és az iskolai testnevelés helyzetéről*. Kutatási zárójelentés. Kézirat.

Teachers' employment of teaching styles

Marina I. Salvara

Semmelweis University, Faculty of Physical Education and Sport Sciences,
Department of Theory of Physical Education and Pedagogy

Introduction

Physical education (PE) teachers have developed, in the course of time, their personal teaching theories (Bromme 1984), and compiled their personal repertoires of teaching styles that they prefer to use (Salvara 2001). This study aimed at revealing this teaching repertoire as well as finding out whether it can satisfy pupils' learning styles adequately.

During the last two decades a great percentage of research studies have been focused on the investigation of teaching and learning behaviours (Gustart and Springings 1989, Silverman 1991, Fejgin and Hanegby 1999).

A small but growing number of studies in PE have investigated the effects of teaching behaviour on pupil learning and teaching styles' use in instruction (Goldberger 1992, Byra and Marks 1993, Ernst and Byra 1997, Cai 1998, Byra and Jenkins 1998, Curtner-Smith et al. 2001). However, there has not been an extensive investigation with respect to teachers' use of teaching styles in Greece (Salvara 2001) and Hungary.

The purposes of this study were to (i) demonstrate the teaching styles employed by the teachers in the two countries as coded with the Instrument for

Identifying Teaching and Learning Behaviours (Salvara 2001); (ii) identify which of the teaching styles are in the spotlight, involved in the personal teaching theory, and the point of the spectrum at which the teachers in the countries have arrived, and (iii) reveal, whether the teaching styles applied, can satisfy pupils' learning styles.

Predictions about the kind of results this study would yield were difficult to make. On the one hand, there were several reasons for expecting similar findings between Greek and Hungarian teachers; that is that teachers would employ predominantly reproductive teaching styles. Based on a recent study (Salvara 2002), concerned with the two countries' physical education curricula, the analysis revealed a similar approach to physical education instruction in both Greece and Hungary; that is a disciplinary mastery approach (Jewett 1994) where the priority is given to the subject-matter (NCC 1995, IPEPTH 1995). On the other hand, based on previous research (Salvara 1997), that revealed a tendency for the Hungarian teachers towards a constructivist approach to instruction; it was then assumed that Hungarian teachers might favour to employ more indirect teaching styles along with direct ones.

Theoretical framework

In similar fashion to others (Goldberger 1992, Byra and Marks 1993, Ernst and Byra 1997, Cai 1998, Byra and Jenkins 1998; Curtner-Smith et al. 2001), who have been interested in studying teaching styles, this study also relied greatly on the work of Muska Mosston (Mosston and Ashworth 2002).

Mosston's spectrum of teaching styles is a framework of teaching approaches derived from the chain of decision-making occurring in the teaching-learning interaction. Mosston and Ashworth theorized that specific teaching styles emerge based on whether the teacher or pupils make these decisions (Curtner-Smith et al. 2001, Mosston and Ashworth 2002).

Spectrum theory suggests that there are two instructional cluster types. At one end of the spectrum pupils make all the decisions and at the other end all decisions are made by the teacher (Curtner-Smith et al. 2001, Mosston and Ashworth 2002). Mosston and his colleague (Mosston and Ashworth 2002), have identified ten different teaching styles.

Each of these styles is unique, because each has its own decision-making process where teacher and pupils operate under different sets of conditions. "Decisions always influence what happens to people, each style affects the developing learner in unique ways" (Mosston and Ashworth 1994).

Mosston and Ashworth (2002) have identified two clusters of landmark styles. The styles in the one cluster are known as reproductive, because within them pupils reproduce information demonstrated by the PE teacher and the aim

in these styles is for the pupils to assimilate with the demonstrated pattern. In contrast, the styles in the second cluster are known as productive, because pupils produce knowledge that is not known; "knowledge that is new to the learner, new to the teacher and at times new to society" (Mosston and Ashworth 1994).

In the present study, the spectrum of teaching styles was divided in three clusters, namely the discovery styles in between the two aforementioned clusters identified by Mosston and Ashworth (1994). In the discovery cluster 'pupils are involved in problem solving, reasoning and inventing' (Mosston and Ashworth 1994).

Teaching and learning behaviours

Lessons were coded with the Instrument for Identifying Teaching and Learning Behaviours (I ITLB) (Salvara 2001, 2002), which is based thoroughly on Mosston's framework (Mosston 1981, Mosston and Ashworth 1990, 1994, 2002) and systemic theory (Piaget 1969). I ITLB is an interval recording instrument developed to record the amount of time in which teachers and learners use each of the teaching and learning behaviour.

I ITLB includes seventeen categories of teaching behaviours (what the PE teacher does and says) and learning behaviours (what the pupil does and says), that recur constantly during instruction. *Table 1.* displays the I ITLB categories.

The teaching and learning behavioural categories have a conspicuous position in the various teaching mechanisms and seek to convert teaching into apprenticeship (Goldberger 1992, Salvara 2001). The categories in question are *totalities* (Piaget 1967, 1969) and are not presented statically; instead they assemble a great number of degrees of freedom, based on the notion that the categories function as agencies of a unified action, which creates movement. This movement generate *action series*, so that each subsequent category, within the limits of each category, is determined by the one preceding.

Moreover, the relationships between the categories form *sub-systems* of teaching act. Each sub-system is at the same time a different teaching style. Teaching styles as sub-systems are not static but flexible and function in a speculative manner (Blauberger, Santofsky and Judin 1976), i.e. they possess independency; on the one hand, they are complementary to one another, and on the other hand, they are opposed to each other.

Each I ITLB category consists of more than one singular teaching and learning behaviour. Each of the teaching and learning behaviours constitutes at the same time an *analysis unit*. The analysis unit is active and therefore, capable of functioning even independently and as a result, it can be isolated. Teaching

styles, as teaching action subsystems, show some degree of *centralising tendency* among themselves around the mother-concepts: reproduction, discovery and production (Mosston and Ashworth 1994, 2002, Salvara 2001).

Table 1.

Teaching and learning behavioral categories (I ITLB)

Introduction

Orientation of pupils' thought (A1)

Questioning situation (A2)

Continuation

Observation and imitation of the exercise pattern (B3)

Discovery under PE teacher's guidance (B4)

Discovery with pupils' effort (B5)

Creation of multiple solutions (B6)

Planning of an individual program (B7)

Reconstruction

Work with whole class in a uniform manner (C8)

Individual work (C9)

Reciprocal work (C10)

Work at a selected difficulty level (C11)

Work with self-control (C12)

Discovery application work (C13)

Work with checking discovery's reliability (C14)

Work with checking the reliability of multiple solutions (C15)

Conduct of the individual program (C16)

Output

Pupils' evaluation (D17)

The intervention of PE curriculum and its teaching objectives as an a priori condition, mediates in such way that the decision making of A, B, C and D I ITLB observational scales presents an asymmetrical relation between teacher and pupils. Depending on who is making the decisions in the different stages of the teaching act, different teaching styles emerge evolving Mosston's clusters. Teaching expands from a close to an open act and produces different kinds of interaction, contributing to pupils' development with a different manner.

Mancini (1974) classified teaching behaviour into teaching-centred and student-centred, while Mosston and Ashworth (1994, 2002), classified it as a decision-making basis into reproduction and production of knowledge.

Method

Participants and setting

Eighty-four PE teachers employed in the cities of Budapest and Athens consented to participate in the study. They all taught mixed gender elementary school classes. The schools were located almost in all municipalities across Athens and Budapest.

Table 2. displays the samples of the present study based on the criteria of teachers' gender, teaching experience in years, postgraduate studies and school grade as well as pupils' socioeconomic status that teachers taught.

Table 2.

Sample description

	Gender		Years of teaching experience					Postgraduate studies		School grade			Pupils' socioeconomic status			
	M	F	0-5	6-15	16-25	26-35	With	Without		4	5	6	U	Um	Lm	L
Athens	22	20	5	12	16	9	12	30		4	19	19	6	14	14	8
Budapest	23	19	4	11	16	11	13	29		5	19	18	7	12	15	8
Total	45	39	9	23	32	20	25	59		9	38	37	13	26	29	16

This research was based on anonymity of the subjects who participated and a letter explaining the procedures and purposes of this research was distributed to each teacher respectively. For the investigation conducted in Budapest, the letter was signed by the dean of the Faculty of Physical Education and Sport Sciences of the Semmelweis University, while for the research conducted in Athens it was signed by the Hellenic Pedagogical Institute.

One lesson of each teacher's choice in which they taught any activity to pupils was videotaped during a half-year period in both cities. The mean length of these lessons was 40.24 minutes and the mean class size was 23.73 pupils. Activities chosen by the teachers were athletics (high jump, long jump, hurdles, races, etc), gymnastics (uneven bars, balance beam, floor exercises, etc), basketball, volleyball, conditioning and elementary school games.

Coding, observer training and internal consistency

During observation, the seventeen categories of teaching and learning behaviours were recorded simultaneously. The coders recorded except for the frequency of appearance of each category, their sequence as well. A beeper provided auditory and visual stimuli at the end of each and every minute. Observer training included the simultaneous coding of approximately six

lessons, which were a combination of videotaped sessions and live observations.

Data collection did not begin until an interobserver agreement (IOA) of .86 was achieved between the author and the second coder. The two coders simultaneously observed fourteen (16.7%) of the classes for IOA. IOA percentage was established by dividing the number of agreements by the number of agreements plus disagreements and multiplying by hundred (Van der Mars 1984). A high level of IOA was maintained throughout data collection. The average IOA for this study was 89.2%.

Data analysis

Descriptive statistics were computed on all eighty-four lessons. Comparisons were made between the teaching styles used by Greek and Hungarian teachers. Multivariate analysis of variance was conducted to examine whether any differences in the time spent by the teachers in two countries could be attributed to the characteristics of gender, years of teaching experiences, teachers' postgraduate studies and pupils' socioeconomic status. Data analyses were performed with the statistical package for social sciences (SPSS Inc. 1999).

Results

Descriptive statistics

The descriptive data in *Table 3.*, display the mean values and percentages of intervals in which teachers in Athens and Budapest employed each of the ten teaching styles. Examination of *Table 3.* indicates that although teachers in both countries spent the larger proportion of their time in productive styles, it is evident that Hungarian teachers attributed more of their time to discovery and productive styles, compared to the time spent by the Greek teachers in the same clusters.

Teacher differences

A one-way multivariate analysis of variance was applied, for the examination of the main effects of a vector of factors on the categories of I ITLB employed by the PE teachers. By means of a general linear model (GLM) multivariate procedure, the dependent variables were the main effects of I ITLB, while the variable of city, teachers' postgraduate studies, and years of teaching experience as well as pupils' socioeconomic status and teachers' gender were the factors (independent variables). The following figure displays the GLM factor model revealed in the present analysis.

Table 3.

Mean values and percentages for each teaching style employment by teachers in Athens and Budapest

Teaching Styles & I ITLB cat.	Athens			Budapest		
	M	Total (min)	%	M	Total (min)	%
Reproductive styles						
Command (1) A1+B3+C8+D17	21	875	14	19	796	14
Practice (2)						
A1+B3+C9+D17	23	978	16	20	827	14
Reciprocal (3)						
A1+B3+C10+D17	21	872	14	18	741	13
Self-check (4)						
A1+B3+C12+D17	19	812	13	17	704	12
Inclusion (5)						
A1+B3+C11+D17	20	842	14	18	750	13
Discovery styles						
Guided discovery (6)						
A1+B4+C13+D17	10	427	7	11	462	8
Convergent discovery (7)						
A2+B5+C13+D17	7	284	5	8	326	6
Productive styles						
Divergent production (8)						
A2+B6+C15+D17	7	301	5	8	355	6
Individual program (9)						
A2+B7+C16+D17	8	330	5	11	445	8
Self-teaching (10) A2+B7+C16+D17	8	330	5	11	445	8
Total	144	6051	141	5851		

Significant multivariate main effects emerged for the factors of city, Wilks lambda= 0.634, $F(4, 57) = 1.93$, $p=0.033$; for PE teachers' postgraduate studies, Wilks lambda= 4.81, $F(4, 57) = 3.61$, $p= 0.001$; for pupils' socioeconomic status, Wilks lambda=.266, $F(4, 170) = 1.87$, $p=0.002$. A tendency was observed for the factor concerned with PE teachers' gender, Wilks lambda= 0.65, $F(4, 57) = 1.87$, $p=0.054$. Non-significant main effect was found for PE teachers' years of teaching experience.

Discussion

The main finding of this study was that it indicated that both Greek and Hungarian teachers spent most of their time using direct teaching styles. Even though, Hungarian teachers use indirect teaching styles, still direct teaching styles seem to predominate in instruction.

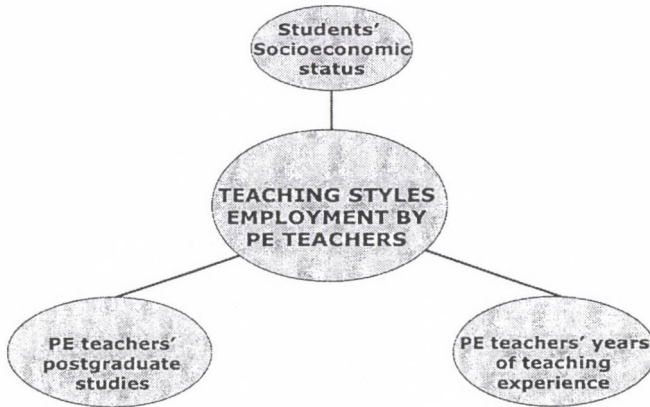


Figure 1.
Multivariate GLM model factors

The teaching styles falling into discovery and production clusters require learners to go beyond what they already know (Goldberger 1992), are virtually absent from the teaching repertoire even though especially Hungarian teachers show an increased application. Teaching styles falling into the discovery and production clusters have been characterized as “virgin territory” (Goldberger 1992) in research.

The teaching style used for the vast majority of time by both teacher samples within the present study was the practice style. This finding is in accord with the study made by Curtner-Smith et al. (2001) in which the practice style was found to predominate in their samples of urban and rural teachers. Curtner-Smith et al. (2001) speculated that the reasons direct styles predominate may have been environmental, political, or as a result of occupational socialization. According to Alberti (1980) direct approaches in instruction might be due to neo-behaviourist views on the instructional organization.

In this study, it was assumed that teachers' postgraduate studies, and pupils' socioeconomic status that teachers teach as well as teachers' years of teaching experience may also comprise some of additional reasons. All aforementioned factors seem to affect the practices adopted by the PE teachers of this study samples.

Teachers' postgraduate studies seem to be one of the main factors influencing teaching styles employment by the PE teachers of this study samples. It appears that teachers with postgraduate studies applied more

pupil-centred approaches; they included greater high order questioning and critical thinking on students. It seems that for the present samples, the styles belonging to the discovery cluster were their preferred practices.

Years of teaching experience were not a main factor in influencing teaching styles selection. However, in their study, Housner et al. (1993) indicated that 'experienced teachers have richer, more well-instantiated cognitive representations of the subject-matter, instructional strategies, classrooms, and the nature of children than do inexperienced teachers.'

Interestingly, teachers of these samples teaching pupils belonging to low and medium socioeconomic classes tend to use more indirect teaching styles, while teachers teaching pupils belonging to high-medium and high socioeconomic classes tended to apply more direct teaching styles. No accurate assumption could be made concerning this finding. One might say that pupils belonging to high socioeconomic backgrounds are less disciplined as compared to students that come from low classes. There is no empirical research to support such a trend and furthermore an oversimplification should be avoided. Further research is required to determine the principal reasons for such finding.

Given Goldberger's (1992) contention that the cluster of production has been claimed to be 'virgin territory' in instruction, teachers in the two countries can be characterized as being on a good level, if one takes into consideration the form with which the teaching products were presented in both countries. Interestingly, all ten teaching styles examined were used by the teachers in both countries, in contrast to the findings of a study by Curtner-Smith et al. (2001).

However, it seems that for teaching to contribute to pupils' overall development, which includes all aspects of social, motor, affective and cognitive dimensions, productive styles are required in an increased application, if we meant to contribute to learners' personality. Effective teaching practices are more likely to result in effective contribution of learners' styles.

Given the fact that this study did not include PETE (physical education teacher education) as a factor that might influence teachers' practices, it cannot, therefore be assumed that PETE is one of the principal factors accounting for the examined teachers' selections. It would be interesting to ascertain whether PETE programs in the two countries could focus on fostering positive teachers' attitudes towards all teaching styles.

Finally, the findings in this study extend previous work in this area and further underscore the importance of the variety of teaching styles use during instruction. This study marks the first attempt to explore teaching styles application in the two countries and also provides valuable information about the factors influencing teaching styles employment.

References

- Alberti, A. (1980): *Dizionario di didattica*. Editori Riuniti.
- Blauberg, I. B. - Santofsky, B. I. - Judin, E. G. (1976): *Systemic theory*. Planet. Athens.
- Bromme, R. (1984): *On the limitations of the theory metaphor for the study of teachers' expert knowledge*. In: R. Halkes and J. Olson (eds.): *Teaching thinking*. Lisse.
- Byra, M., - Jenkins, J. (1998): The thoughts and behaviours of learners in the inclusions style of teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(1). 26-42.
- Byra, M., - Marks, M. (1993): The effect of two pairing techniques on specific feedback and comfort levels of learners in the reciprocal style of teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(2). 286-300.
- Cai, X. S. (1998): Student enjoyment of physical education class in three teaching styles environments. *Education*, 118(3). 412-420.
- Curtner-Smith, D. M. - Todorovich, R. J. - McCaughtry, N. A. - Lacon, S. A. (2001): Urban teachers' use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the national curriculum for physical education. *European Physical Education Review*, 7(2). 177-190.
- Ernst, M., - Byra, M. (1997): Pairing learners in the reciprocal style of teaching: Influence on student skill, knowledge, and socialization. *The Physical Educator*, 55(1). 24-37.
- Fejgin, N. - Hanegby, R. (1999): Physical educators' participation in decision - making processes in dynamic schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(2). 141-158.
- Goldberger, M. (1992): The spectrum of teaching styles: A perspective for research on teaching physical education, *JOPERD*, 63(1). 42-46.
- Gustart, J. L. - Springings, E. (1989): Student learning as a measure of teacher effectiveness in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8. 298-311.
- Housner, D. L. - Gomez, R. - Griffey, C. D. (1993): A pathfinder analysis of pedagogical knowledge structures: A follow-up investigation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(3). 291-299.
- IPEPTH D/nsi Physikis Agogis (1995) *Analitiko programma*, FEK 209.
- Jewett, A. (1994): Curriculum theory and research in sport pedagogy. *Sport Science Review*, 3(1). 56-72.
- Mancini, O (1974): *A comparison of two decision-making models in an elementary human movement program based on attitudes and interactions patterns*. Unpublished doctoral dissertation. Boston University.
- Mosston, M. (1981): *Teaching physical education*. Merrill.Colombus, OH.
- Mosston, M. - Ashworth, S. (1990): *The spectrum of teaching styles*. Longman. NY.
- Mosston, M. - Ashworth, S. (1994): *Teaching physical education*. Macmillan Publishing Company. NY. 17-64.



Mosston, M. - Ashworth, S. (2002): *Teaching physical education*. (5th ed.): Benjamin Cummings. NY.

National Core Curriculum (1995) Ministry of Culture and Education, Korona Publications: Budapest.

Piaget, J. (1967): *La psychologie de l' intelligence*. Armand Colin. PA. 74.

Piaget, J. (1969): *Psychologie et pedagogie*. Denoel. PA. 36-39.

Salvara, M. (1997): *Physical education teachers' representations for their teaching work: A comparative study between Greece and Hungary*. Unpublished thesis, Semmelweis University, Faculty of Physical Education and Sport Sciences.

Salvara, M. (2001): Structuring a spectrum of teaching strategies for instruction in physical education. *Mentor Journal*, 3(3). 126-145.

Salvara, M. (2002): Time allocation of teaching and learning behaviours in physical education classes: A comparative study between Greece and Hungary. *Hungarian Review of Sport Science*, 3-4.

Silverman, S. (1991): Research on teaching in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62. 352-356.

SPSS Inc. (1999) *Statistical Package for Social Sciences*.

Van der Mars, H. (1984): *Observer reliability: Issues and procedures*. In: Darst, P. - Zakrajsek, D. - Mancini, V. (eds.): *Analysing physical educations and sport instruction*. Human Kinetics. Champaign, IL. 53-79.

Az iskolai testnevelés és sport értékreprezentációja a helyi tervezés szintjén

Rétsági Erzsébet,¹ H. Ekler Judit²

¹Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar,
Testnevelési és Sporttudományi Intézet

²Berzsenyi Dániel Főiskola Testnevelési és Művészeti Főiskolai Kar,
Sporttudomány-elméleti Tanszék

Bevezetés

A korábbi központi, előíró jellegű dokumentumokat fokozatosan felváltó kerettantervek megjelenésével új tantervi szabályozás lépett életbe a magyar közoktatásban. A központinak mondható kerettantervek és a rájuk épülő helyi tervezés együtteséből valósul meg a *kétpólusú oktatásszabályozás*. A helyi tervezés a pedagógiai program (nevelési program és helyi tanterv), valamint a tantárgyi programok készítését foglalja magába.

A két egymáshoz szervesen kapcsolódó program elkészítése – hagyományok híján – újszerű feladat elé állította a közoktatás szereplőit. A pedagógiai program összeállításában minden tantárgy képviselője részt vesz, a tantárgyi program megalkotása egyértelműen a szaktanárok feladatát képezi. A helyi tervezésben való részvétellel kiteljesedett a tanári tevékenységekör. A tanárok már nem csak végrehajtói, hanem alakítói is a nevelés-oktatás legfőbb dokumentumának, a tantervnek.

Az iskolai testnevelés és sport azon tantárgyak egyike, amelyek csak nehézségek árán tudtak alkalmazkodni a központilag előírt tantervek tananya-

gához és követelményrendszeréhez. A helyi tervezés megteremtette annak lehetőségét, hogy reális, megvalósítható tervek készüljenek, figyelembe véve a tantárgy központi kerettantervekben megfogalmazott legfőbb értékeit és céljait.

A testnevelés jelenét és jövőjét alapvetően befolyásolja, hogy a testnevelő tanárok *milyen hatékonysággal képviselik a tantárgy érdekeit-értékeit* a helyi tervezés szintjein. Az érdekképviselő szempontjából mindkét szint egyenértékűen fontos, a pedagógiai és a tantárgyi program is. A *nevelési program* ugyanis az iskola értékeinek, elveinek és nevelési céljainak foglalata. Ahhoz, hogy a testnevelés legfőbb lényege – az egészséges életmódra nevelés – a gyakorlatot működtető elvvé váljék, az iskolai testnevelés és sport érték-hordozó szerepét ezen a szinten is ki kell nyilvánítani. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a pedagógiai program olyan iránytű, amely megmutatja, az iskola milyen irányba halad, milyen jövőt kínál a felnövekvő generáció számára fontos „tantárgynak”, az iskolai testnevelésnek és sportnak.

A testnevelés helyi szinten történő értékreprezentációját a testnevelőtanár-képzés alapozza meg. A szaktárgy tervezési feladataira való felkészítés a tantárgy-pedagógia körébe tartozik. A gyakorlat megismerése a képzés számára fontos információkat szolgáltat, ez adja a kutatás fontosságát és aktualitását.

A kutatás jellemzői

Cél

A kutatás alapvető célja az, hogy általános iskolák nevelési programjának elemzése, valamint a pedagógusok körében végzett információgyűjtés révén *gyakorlati jelentőségű elméleti ismereteket* nyerjünk a testnevelőtanár-képzés és benne elsősorban a tantárgy-pedagógia számára, tekintettel arra, hogy a helyi tervezés a hatékony értékképviselő lehetőségét rejtje magában.

Vizsgálatunk alapkérdései a következők:

- Az iskolák nevelési programjában hogyan reprezentálódnak a testnevelés és sport életminőséget alakító értékei?
- Milyen összefüggés mutatható ki a nevelési programok értékválasztása és a napi gyakorlat között?
- Mely tényezők befolyásolják leginkább a testnevelés értékreprezentációját?

Minta

A vizsgálatba Szombathely megyei jogú város 17 általános iskoláját vontuk be. (Az iskolák közül 14 önkormányzati, 1 egyházi, 1 alapítványi

fenntartású, 1 pedig a főiskola gyakorló iskolája.) A bemutatott anyag részét képezi egy, Vas megye valamennyi, szám szerint 131 általános iskoláját felölelő kutatásnak. A vizsgálatot a Vas Megyei Önkormányzat Művelődési és Sport Titkárságának és Szombathely Megyei Jogú Város Oktatási Osztályának támogatásával végezzük.

Módszer

Adatgyűjtés

Az adatgyűjtés tartalomelemzéssel, illetve interjúkkal történt. *Tartalomelemzés* segítségével vizsgáltuk a nevelési programoknak Az iskolában folyó nevelő-oktató munka pedagógiai alapelvei, céljai, feladatai, eszközei és eljárásai című fejezetét, vagy ennek hiányában az ennek tartalmilag megfelelő részt. A besorolásnál alkalmazott adatok gyűjtéséhez az intézmény tanórai és tanórán kívüli óratervét, valamint éves programját használtuk fel.

Strukturált *interjúkat* készítettünk az iskolák igazgatójával vagy igazgatóhelyettesével, illetve egyik testnevelő tanárával. A kérdések az iskola testnevelés tantárgyra vonatkozó számszerű adatain kívül foglalkoztak a testneveléssel és sporttal kapcsolatos tanórán kívüli lehetőségekkel, valamint az iskola hagyományaival.

Az adatok feldolgozása

Az *értékrepresentáció* eltérő szintjeinek megkülönböztetésére – a szakirodalomra támaszkodva – négy kategóriát alakítottunk ki. Ezekbe sorolták be a vizsgált iskolákat a felkért szakértők a tartalomelemzés módszerével. A külső szakértők bevonásával az objektivitást, valamint a vizsgálatot végzők kontrollálását igyekeztünk elérni. A kategóriák:

1. kategória: „*Nem reprezentálja* az iskolai testnevelés és sport értékeit.” Az adott iskola nevelési programjának egyetlen eleme sem tartalmazza az iskolai testnevelés és sport értékeit.

2. kategória: „*Gyengén reprezentálja* az iskolai testnevelés és sport értékeit.” A nevelési program célrendszerének valamely elemében, vagy konkrét tevékenységben megjelennek az iskolai testnevelés és sport értékei.

3. kategória: „*Közepesen reprezentálja* az iskolai testnevelés és sport értékeit.” A kiemelt értékek között, vagy a célrendszer valamely elemében szerepeltetik a testnevelést és sportot, valamint a tantárggyal kapcsolatban konkrét tevékenységeket is meghatároznak a nevelési programban.

4. kategória: „*Jól reprezentálja* az iskolai testnevelés és sport értékeit.” A kiemelt értékek között és a célrendszer valamely elemében, valamint a konkrét tevékenységekben is szerepelnek a testnevelés és sport értékei.

Az iskolák *mindennapi gyakorlatára* jellemző sportéletet a következő három tényező alapján mértük fel:

- a heti testnevelési óraszám,
- az órarenden kívüli sportolási lehetőségek,
- az iskola hagyományos, sporttal összefüggő rendezvényei.

E tényezőket külön-külön megvizsgáltuk, és mint ugyanazt a jellemzőt reprezentáló itemeket, összevontuk egy indexszé. Az indexben kétszeres értékkel szerepeltettük a testnevelés tantárgy heti óraszámát azért, mert a három jellemző közül ez az, amelyik minden tanuló számára a valóságban is rendszeres mozgási lehetőséget nyújt, hiszen a részvétel kötelező. A tantestület is ennek tudatában alakította ki – természetesen a törvényi kereteken belül – a tantárgy óraszámát, amelyet ezért a tantestületi értékítélet hangsúlyozottan fontos elemének tartunk.

Az *interjúk* során nyert számszerű és tartalmi információkat elemzéssel, illetve matematikai statisztikai módszerekkel dolgoztuk fel, az utóbbiakhoz az SPSS programot használtuk.

Eredmények

Nevelési programok értékelése

Általánosan elmondható, hogy a pedagógiai program és azon belül a nevelési program készítése még nem kiforrott technikával történik. Ezért az iskolák programjai különböző képet mutatnak. Nem alkalmazzák egyértelműen a szakirodalomban és különböző segédanyagokban meghatározott szerkezeti egységeket. Egyértelműen látszik viszont az a törekvés, hogy *egyéni képet, arculatot* mutassanak fel. Kiemelten kezelik az általuk fontosnak tartott értékeket, és ezekből vezetik le alapvető céljaikat és feladataikat, melyeket az „alapelveink”, „alapvető értékeink” illetve az „iskola önmeghatározása” című fejezetekben rögzítenek.

Valamennyi iskola nevelési programjában helyet kaptak az iskolai testnevelés és sport értékei. A szakértők által *gyengébbnek* ítélt iskolák megmaradtak az *általános megfogalmazások* mellett, például:

- a testi-lelki egészség megteremtése,
- az egészséges életmódra nevelés,
- a mozgás, a sport és a sportolás szeretetének kialakítása.

Az iskolai testnevelést és sportot *közepesen* reprezentáló iskolák programjában az előző kategória általános megfogalmazásain túl megjelennek a tantárggyal kapcsolatos *konkrét tevékenységek* is:

- az iskola alaptevékenységén túl kínált szolgáltatásai között a sportkör,
- értékei között a sporteredmények,
- a más iskolákkal való kapcsolattartásban a sportesemények,
- a tehetséges tanulók külső sportegyesületekbe irányítása,
- sportrendezvények szervezése,
- a nevelő-oktató munka eljárásrendszerében a játék- és sportversenyek.

A nevelési programjukban a sportos értékeket *legjobban* kifejező intézményekre az jellemző, hogy az iskolát meghatározó, alapvető értékek vagy célok között, illetve a kiemelt feladatok között említene konkrét, a testneveléssel és sporttal kapcsolatos eseményeket, tevékenységeket, illetve kiemelnek a testnevelés által elérhető kognitív, affektív és szociális értékeket is.

- „Az én a legfőbb érték” feladatai között: az egyéni adottságokat figyelembe véve emelt óraszámú testnevelés, sportkörök, illetve sportversenyek szervezése.

- „Az egészséges ember *egész-sége* testi, lelki és szociális jólét is” feladatai között: mindennapos testneveléssel az erőnlét, a biztonságos mozgás fejlesztése.

- „Tanítsuk meg a gyermeket *morálisan* megfelelő módon cselekedni” feladatai között: a sport mint a fegyelmezett magatartás eszköze, a sportszerű viselkedés (benne a vereség elviselése és az ellenfél megbecsülése), a játék mint a felszabadult öröm és az egészséges élet eszköze.

- Az iskola alapértékeként megnevezett tényezők egyike a testi és lelki egészség, vagy a testnevelés.

- Az egészséges életmódra nevelés, melynek megvalósításához biztosítja az iskola a mindennapos testnevelést. Ennek célja a mozgáskultúra fejlesztésére, a küzdőszellem erősítésére és a sportolás szeretetére, a szabadidő helyes eltöltésére nevelés.

Az ismertetett kategorizálás nehezen alkalmazható a katolikus, illetve a Waldorf-pedagógia alapján működő iskolára, bár mindkettőjük pedagógiai programját átszövik a testnevelés és az általa közvetített értékek. A katolikus iskola nevelési programja külön fejezetet szentel a témának (Testi nevelés, sport), amelyben elvileg és a gyakorlati életre vonatkozóan is foglalkozik a testnevelés egészségmegőrző és a nevelésben betöltött szerepével. A Waldorf-pedagógia pedig kiemeli a finommotorikának a gondolkodási képességekre gyakorolt fejlesztő hatását, illetve foglalkozik a mozgással, mint az önkifejezés egyik formájával.

Az iskolák napi sportgyakorlata és a nevelési programjukra jellemző értékítélet viszonya

A nevelési program szerinti rangsor és a napi gyakorlat indexének korrelációs összevetése azt mutatja, hogy a két tényező kapcsolata 95%-os szinten szignifikáns ($p=0,05$). A tendencia tehát az, hogy a napi gyakorlat színvonala együtt mozog a programban megnyilvánuló értékválasztással. Iskolánkénti vizsgálattal azonban kiderül, hogy a nevelési program szerinti kategóriába sorolás *nem esik egybe* az iskolák mindennapi sportéletét jellemző besorolással.

A tizenhét iskola közül kilenc papíron – azaz a nevelési programban – jobban jeleníti meg a testnevelés és sport értékeit, mint amit a napi gyakorlat bizonyít.

Négy viszont éppen ellenkezőleg, tartalmasabb sportéletet él, és ezzel a testnevelés jelentőségének magasabb értékelését mutatja a nevelési programban megfogalmazottakhoz viszonyítva. Ezért tartjuk fontosnak, hogy a nevelőtestületben tudatosuljanak és a nevelési programban megjelenjenek azok az értékek, amelyek az iskola mindennapi gyakorlatában jelen vannak.

1. táblázat

Összefüggések a testnevelés értékrepresentációja és a mindennapi sportgyakorlat között

A nevelési program besorolása a testnevelés értékrepresentációja szerint	A mindennapi sportgyakorlatot jellemző index				Összes
	10–12 indexpont	13–15 indexpont	16–18 indexpont	19–21 indexpont	
Gyengén reprezentálja	2	2	3		7
Közepesen reprezentálja		3	1	1	5
Jól reprezentálja			4	1	5
Összes	2	5	8	2	17

A testnevelés értékrepresentációját befolyásoló tényezők

Korrelációs számítással vizsgáltuk meg, hogy az iskolák környezetét, lehetőségeit meghatározó tényezők közül melyik, milyen erősséggel befolyásolja a testnevelés értékrepresentációját a helyi tervezésben, illetve a napi gyakorlatban.

Figyelembe vettük a személyi és a létesítményi feltételeket, valamint azt az eszmei többletet, amit a testnevelés tagozat léte az egész iskola életére gyakorolhat.

A személyi tényezők közül a testnevelő tanároknak, valamint a tanítói végzettségűeknek az egész tanári karban képviselt százalékos arányát vizsgáltuk. A tanítókét azért, mert ők – a képzés során szerzett ismereteik alapján – komoly segítői lehetnek a testnevelőknek.

Az eredmények szerint a testnevelés és sport értékreprezentációjával a helyi tervezésben – magasan megelőzve a többi tényezőt – a testnevelők százalékos aránya korrelál. Az összefüggés valamivel a szignifikanciaszint alatt marad. A helyi tervezésre a sport szempontjából ható többi tényező korrelációja nem szignifikáns.

A napi gyakorlat minőségével is a testnevelők százalékos aránya mutatja a legszorosabb összefüggést, bár ez sem szignifikáns kapcsolat. A többi tényezővel való korreláció nem szignifikáns.

Összegzés, ajánlások

Vizsgálatunk alapkérdéseire a következő válaszukat adhatjuk:

- Az iskolák *nem a jelentőségének megfelelően reprezentálják* a testnevelést. Ennek oka valószínűleg az érdekérvényesítés gyengeségében, valamint a helyi tervezés gyakorlatának kiforratlanságában keresendő.

- A pedagógiai program és a tényleges gyakorlat *nem képez koherens egységet*. Az előző ponthoz fűzött megjegyzésre utalva: komoly felkészültséget igénylő, új feladat a helyi tervezés.

- A vizsgálat tanulsága szerint az *érdekérvényesítés és értékközvetítés* egyértelműen a *tanár személyéhez* köthető.

A helyi tervezés és a tantárgy-pedagógia viszonyrendszerét vizsgáló kutatásunk során a feltett kérdésekre kapott egybecsengő válaszok alapján a következő javaslatot fogalmazhatjuk meg. A testnevelő tanárokat fel kell készíteni az *iskolai tervező munkában való aktív részvételre*. Ez a testnevelés tantárgy által közvetíthető értékek és a helyi tervezés technikáinak ismeretét feltételezi. A tanároknak képessé kell válniuk az iskolai testnevelés és a sport érdekképviselőtére, ami gyakorlati szinten sok iskolában működik, de nem jelenik meg az iskolai dokumentumokban.

Az értékek reprezentációja, valamint a képzés minősége, tantárgyakban tárgyiasult tartalma egymástól elválaszthatatlanok, ezért olyan tanítókat, tanárokat és sportszakembereket kell képeznünk, akik egyrészt *tudatában vannak* a sport által közvetíthető motoros, kognitív, affektív és szociális értékeknek, másrészt *képviselni is tudják* szakterületük érdekeit. Az érdekképviselőtre, erre a szoros értelemben vett értelmiségi szerepre való felkészítés természetesen nem csak a tantárgy-pedagógiára vár, de szintetizáló, gyakorlatorientált elméleti tantárgy jellegénél fogva az egyik legfontosabb tényező ebben a folyamatban.

Zárszó

A Magyar Tudományos Akadémia az országgyűlés 1996. évi felkérése alapján a stratégiai kutatási programok közé emelte az *életminőség* tényezőinek vizsgálatát Magyarországon. A program olyan nemzeti stratégia kidolgozására irányul, amely hozzá tud járulni a nyugat-európai tendenciákkal éles ellentétben álló hazai egészségügyi és életminőségi folyamatok megváltoztatásához. Ebben a stratégiában alapvető szerepet szánunk a tájékoztatásnak és a *nevelésnek*.

A nevelés eszközrendszerét az iskolai tantárgyak képviselik. Az iskolai testnevelés és sport kiemelkedő szerepet játszik a stratégiai program megvalósításában.

Irodalom

Bábosik I. - Mezei Gy. (1994): *Neveléstan*. Telosz Kiadó.

Ballér E. (1996): *A nemzeti alaptantervtől az iskolai nevelő-oktató munka tervezéséig*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Ballér E. (1993): *Tantervfejlesztés az iskolában*. Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém.

Bárdossy I. (1998): *A curriculum-fejlesztés alapjai*. JPTE Távoktatási Központ, Pécs.

Báthory Z. (1997): *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanulásmélet vázlata*. OKKER Kiadó, Budapest.

Bognár M. - Horváth A. (1997): *Helyi tanterv - hogyan?* Korona Nova Kiadó, Budapest.

Füle S. (1997): *A pedagógiai program készítése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Pavlik O.-né (1997): *Értékelés a pedagógiában*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Pőcze G.- Trencsényi L. (1996): *Pedagógiai program - hogyan?* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Rétsági E. (2001): *Kézikönyv az iskolai testnevelés tanításához (5-8. o.)*. Dialóg Campus Kiadó, Pécs.

Rétsági E. és mtsai. (1997): *Testnevelés tanterv a tizenkét osztályos egységes iskola 1-6. o. részére*. Kézirat. Interneten: www.oki.hu

Rétsági E. és mtsai. (1998): *Testnevelés tanterv a tizenkét osztályos egységes iskola 7-10. o. részére*. Kézirat. Interneten: www.oki.hu

Tompáné Balogh M. (szerk.) (2001): *Módszertani segédanyag a pedagógiai program felülvizsgálatához, módosításához*. Pazu-Westermann Könyvkiadó Kft.

Vörös B.-né Mecseki J. (1997): *A nevelés gyakorlata a Nemzeti alaptanterv tükrében*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Női szociálpedagógus-hallgatók egészségkulturális magatartása

Bucsy Gellértné, Katona György

Nyugat-Magyarországi Egyetem
Benedek Elek Pedagógiai Főiskolai Kar

Bevezetés

A tanulmány egy négy éve folyó pedagógiai kutatási program legfontosabb eredményeit összegzi és tárja az olvasó elé. A kutatás célja a főiskolai képzés hatásának vizsgálata a női szociálpedagógus-hallgatók egészségkulturális magatartására, különös tekintettel a fizikai aktivitásra, illetve annak változására. A keresztmetszeti és a hosszmetzeti vizsgálatban az ország különböző főiskolai karain tanuló 309 pedagógusjelölt vett részt.

Az említett nevelési területen a soproni főiskolai kar Testnevelés Tan-székének oktatói speciális tantervet dolgoztak ki azzal a céllal, hogy a képzés során tanult ismeretek, magatartásminták, illetve fejlesztett képességek segítségével a diákok – végzett pedagógusként – helyes magatartásmintákat közvetítsenek környezetük felé. A fizikailag aktív életvitel kialakítása központi szerepet kapott a nevelési koncepcióban.

A tanulmány a soproni és más társintézményekben járó hallgatók összehasonlító adatait mutatja be annak igazolására, hogy a speciális tanterv pozitív hatással van a soproni hallgatók egészségkulturális magatartására.

A kutatás ismertetése

A kutatási célt figyelembe véve indokolt volt a probléma több oldalról történő megközelítése. Ily módon az egészségkulturális magatartás keresztmetszeti vizsgálata kiegészült sportmotivációs vizsgálattal és a soproni hallgatók fizikai teljesítőképességének longitudinális vizsgálatával. Hipotéziseinket is a felsorolt témakörök alapján csoportosítottuk. A kísérleti csoportot a soproni, a kontrollcsoportot a társintézmények hallgatói alkották.

Hipotézisek

Az egészségkulturális magatartás vizsgálatának hipotézisei:

- Feltételeztük, hogy a kísérleti csoport testedzési szokásait a képzés pozitívan befolyásolja, fizikailag aktívabbak a kontrollcsoportnál.
- Feltételeztük, hogy a kísérleti csoport táplálkozási és egészséget befolyásoló szokásai – a fizikailag aktívabb életvitel következtében – kedvezőbbek a kontrollcsoporténál.

A sportmotivációs vizsgálat hipotézisei:

- Feltételeztük a morális és az affektív motívumokkal szemben a kognitív motívumok erősebb jelenlétét a vizsgálati személyek motivációs struktúrájában.
- Feltételeztük, hogy a vizsgálati személyek a sporttal kapcsolatban közepesen motiváltak.

A fizikai teljesítőképesség vizsgálatának hipotézise:

- Feltételeztük, hogy a kísérleti csoport motoros képességei – a fizikai aktivitás hatására – fejlődnek a kétéves időszakban.

Vizsgálati minta

A mintát 310 fő nappali tagozatos, az 1998/1999-es, illetve az 1999/2000-es tanévben állami felsőoktatási intézménybe beiratkozott női szociálpedagógus-hallgató képezi. A diákokat érő pedagógiai hatásrendszer homogénebb és jobban tervezhető az egyszakos képzés esetében, mint a kétszakos képzésnél, ezért vizsgálati személyeink egyszakos hallgatók. A felsőoktatás szociálpedagógus szakára vonatkozó statisztikai adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a vizsgálati minta regionális és intézménytípusonkénti megoszlása jól becsli a teljes alapsokaság megfelelő jellemzőit. A reprezentáltság 51,3 százalékos. A vizsgálatban a következő felsőoktatási intézmények vettek részt:

- Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Wargha István Pedagógiai Főiskolai Kar (94 fő);

- Nyugat-Magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Főiskolai Kar, Sopron (110 fő);
- Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar, Győr (33 fő);
- Szent István Egyetem Jászberényi Tanítóképző Főiskolai Kar (72 fő).

Vizsgálati módszerek

A kutatási probléma összetettsége a vizsgálati módszerek változatos és sokszínű alkalmazását tette szükségessé. A keresztmetszeti és a longitudinális vizsgálatban a következőket használtuk fel.

Írásbeli kikérdezés: kérdőíves felmérés.

- Kérdőív a hallgatók egészségkulturális magatartásának vizsgálatára.
- Kérdőív a hallgatók sportmotivációjának vizsgálatára (RAI-skála).

Tudásszintmérő tesztek: motorikus próbák.

- Ülésben előrenyúlás (Eurofit),
- Felülési teszt (Eurofit),
- Függés hajlított karral (Eurofit),
- Cooper-próba.

Eredmények

Az egészségkulturális magatartás vizsgálatának eredményei

Bemutatjuk a vizsgálati személyek életmódbeli szokásainak s ezzel összefüggésben egészségi állapotának aktuális adatait. A keresztmetszeti vizsgálat során alkalmazott *kérdőívet* a hallgatók a második tanulmányi év végén, a 2000. és a 2001. év áprilisában töltötték ki, ekkor átlagos életkoruk 20,8 év volt. A „bevizsgált” kérdőívet az egyetemi és a főiskolai hallgatók körében az 1994/1995-ös tanévben lefolytatott vizsgálatnál alkalmazták a Magyar Egyetemi-Főiskolai Sportszövetség (MEFS) kezdeményezésére. Az adatlapot akkor 9020 – közöttük 5254 női – magyar felsőoktatási intézményben tanuló nappali tagozatos diák töltötte ki, reprezentatív adatokkal szolgálva későbbi hasonló témájú vizsgálatokhoz. Mi a kérdéssort átvettük, és az adatlap fizikai aktivitásra vonatkozó kérdéskörét kibővítettük.

A fizikai aktivitás jellemzői

A kísérleti és a kontrollcsoportot érintő összehasonlító vizsgálatot abból a célból végeztük el, hogy kimutassuk a képzés hatását a soproni szociál-

pedagógus-hallgatók fizikai aktivitásának alakulására. A sportolás gyakoriságát (1. táblázat) és a sportérdeklődés adatait hoztuk kapcsolatba a soproni főiskolai karon folyó – az egészség- és testkulturális területen folyó – speciális képzéssel.

1. táblázat

A sportolás gyakorisága (százalék)

	Megfelelő gyakoriság		Közepes gyakoriság		Elégtelen gyakoriság		
	naponta	hetente 4-6-szor	hetente 2-3-szor	hetente 1-szer	havonta	ritkábban, mint havonta	soha
Sopron	5	5	24	38	13	10	5
Társ- intézmények	4	5	24	25	19	16	7

Megfelelő gyakorisággal a soproni hallgatók 10 százaléka, a társintézmények hallgatóinak 9 százaléka sportol. Közepes gyakorisággal a kísérleti csoport 62 százaléka, a kontrollcsoportnak pedig 49 százaléka új valamilyen rekreációs sporttevékenységet szabadidejében. A megkérdezettek 28, illetve 42 százaléka elégtelen gyakorisággal sportol.

A sportolás gyakoriságát tekintve megállapíthatjuk, hogy a soproni diákok életvitele fizikailag aktívabb, a különbség szignifikáns ($p < 0,05$).

Megvizsgáltuk, hogy a főiskolák tanórai és tanórán kívüli rekreációs sportkínálata milyen mértékben keltette fel a diákok sportérdeklődését. „A főiskolán megismerkedett-e olyan sportággal vagy sportágakkal, melyeket a későbbi életévekben is szívesen űzne rendszeresen?” kérdésre a következő válaszokat kaptuk.

Soproni hallgatók:

- 54 százalék igen,
- 46 százalék nem.

Társintézmények hallgatói:

- 17 százalék igen,
- 83 százalék nem.

A megnevezett sportágak a következők voltak: aerobik, görkorcsolya, röplabda, tenisz, testépítés-kondicionálás, úszás. Az átlagok különbségét a kísérleti és a kontrollcsoport között igen erősen ($p < 0,001$) szignifikánsnak minősítettük.

Az eredmények alapján ennél a kérdéscsoportnál is kimutatható a soproni hallgatóknak a tantervi különbségekből adódó előnye.

A fizikai aktivitást erősen befolyásoló tényező az egészségi állapot. A soproniak 34, a társintézmények hallgatóinak 27 százaléka jelzett egészségi elváltozást az adatlapon. Az átlagok közötti eltérés szignifikáns volt ($p < 0,05$). A betegségek típusainak vizsgálatánál megállapítottuk, hogy leggyakoribbak a mozgásszervi, illetve az allergiás légzési panaszok.

A táplálkozási szokások jellemzői

Vizsgálatunkban a szociálpedagógus-hallgatók étkezési szokásait a napi étkezések, valamint az egészségesnek és egészségtelennek tartott ételek és italok fogyasztásának gyakoriságával jellemeztük. A rendszeres étkezés szempontjait tekintve a társintézmények hallgatóinak adatai jobbakként, akik hét közben gyakrabban és rendszeresebben étkeznek soproni társaiknál (2. táblázat). A különbség szignifikáns ($p < 0,05$). Hét végén az étkezések gyakorisága tekintetében nincs kimutatható eltérés a két csoport átlageredményeiben.

2. táblázat

A napi étkezés gyakorisága hét közben (százalék)

	1-szer	2-szer	3-szor	3-nál többször
Sopron	2	42	44	12
Társintézmények	4	32	42	22

Kedvezőbbek viszont a soproni hallgatók adatai egyes egészségesnek, illetve egészségtelennek tartott ételek és italok fogyasztási gyakoriságának a tekintetében. Az átlagok közötti eltérés szignifikáns volt az alacsony zsírtartalmú tej, a marha- és a disznóhús, a szénsavas üdítőitalok és az édesség esetében.

Az eredmények alapján megállapítottuk, hogy az egészséges táplálkozás szempontjait figyelembe véve nincs jelentős különbség a két csoport között.

Az egészséget befolyásoló szokások jellemzői

Magyarországon az egészségkárosodásokban az inaktív életmód és a helytelen táplálkozás mellett a dohányzás és a túlzott alkoholfogyasztás is szerepet játszik. Kutatómunkánk során vizsgáltuk a dohányzás (3. táblázat) és az alkoholfogyasztás (4. táblázat) gyakoriságát, továbbá a dohányzási és az alkoholfogyasztási szokások – főiskolai évek során történt – változását. A kísérleti és a kontrollcsoportban elvégzett összehasonlító vizsgálat célja a fizikailag aktív életvitel és a dohányzás, illetve az alkoholfogyasztás közötti kapcsolat feltárása volt.

3. táblázat

A dohányzás gyakorisága (százalék)

	Mindennap	Hetente legalább egyszer	Ritkábban, mint hetente	Nem dohányzik
Sopron	26	5	7	62
Társintézmények	33	4	6	58

A napi dohányzást tekintve a soproni hallgatók adatai valamivel kedvezőbbek, de az átlagok közötti eltérés nem szignifikáns. A dohányzási szokások változásában sem találtunk statisztikai szempontból kimutatható különbséget a kísérleti és a kontrollcsoport eredményei között.

4. táblázat

Az alkoholfogyasztás gyakorisága (százalék)

	Az ital fajtája	Naponta	Hetente	Ritkán	Nem iszik
Sopron	sör	0	14	34	52
Társintézmények		1	5	33	61
Sopron	bor, pezsgő	1	18	68	13
Társintézmények		1	9	74	16

Heti rendszerességgel, illetve alkalmyszerűen több soproni diák iszik sört, illetve bort vagy pezsgőt. Az átlagok közötti eltérés szignifikáns ($p < 0,05$). A kísérleti csoport hallgatóinak 33 százaléka, a kontrollcsoportéinak 26 százaléka jelezte az adatlapon, hogy a főiskolás évek alatt több alkoholt fogyaszt, mint korábban. A két adatsor közti különbség nem volt szignifikáns.

A kísérleti és a kontrollcsoport eredményeit összehasonlítva megállapítottuk, hogy a soproni hallgatók alkoholfogyasztási szokásai kedvezőtlenebbek.

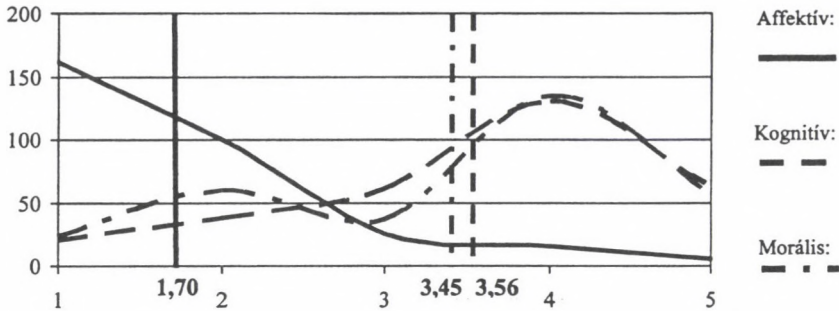
A sportmotivációs vizsgálat eredményei

A keresztmetszeti vizsgálatunknál alkalmazott *sportmotivációs kérdőívet* a RAI motivációs tevékenységskála alapján állítottuk össze. Az adatokat a negyedik tanulmányi félév végén vettük fel. A témakörben vizsgáltuk a szociálpedagógus-hallgatók motivációs struktúráját és a sporttal kapcsolatos motiváltságuk erősségét.

A vizsgálati minta motivációs struktúrája

A pedagógus elsődleges feladata a motivációs struktúra építésében az, hogy ismerje meg tanítványai domináns motívumait, s elsősorban ezekre tá-

maszkodjon a motiválásban. Vizsgálatunk legfontosabb célkitűzése ezért annak megállapítása volt, hogy a diákok sporttevékenységének motivációjában milyen szerepet játszanak az affektív, a kognitív és a morális dimenziók. Az 1. ábra adatai jól szemléltetik, hogy a fiatalfelnőtt-korban az egyén motivációs struktúrájában mindhárom összetevő szerepet kap, de nem azonos súllyal.



1. ábra
Az affektív, a kognitív és a morális motívumok
(Likert-skála gyakorisági görbéje és átlaga)

Az egyéni motivációs struktúra kialakulásában az emberi kapcsolatok szerepe nyilvánvaló. Iskolába lépéskor az *affektív* ösztönzések hatása a legjelentősebb, de a szülőkkel, a nevelőkkel, a társakkal kialakított érzelmi viszony a későbbi életévekben is hatással van a diákok viselkedésére. Az iskolai tevékenységet ösztönző affektív motívumok közül az ábrán az identifikáció Likert-skála szerinti eloszlását és átlagát mutatjuk be.

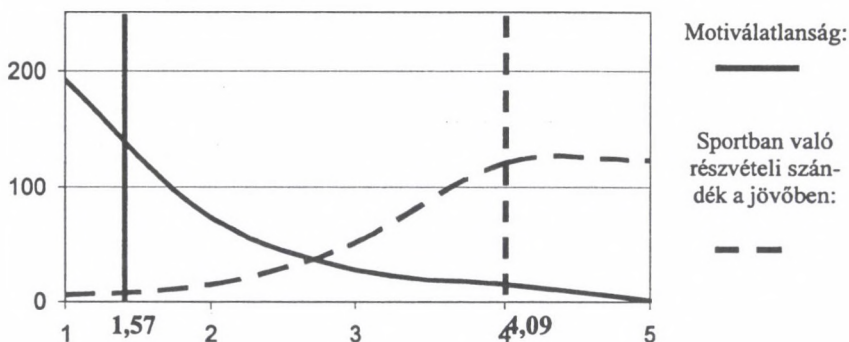
A kognitív motívumokban a képességek, a készségek, az ismeretek tökéletesedésének öröme nyilvánul meg. Az iskolai tevékenységet ösztönző kognitív motívumok közül az ábrán az érdeklődés eloszlása és skálaátlagja látható. Az érdeklődés motívuma az aktivitás örömeiben, esetünkben a sporttevékenység gyakorlásában jut kifejezésre. A magas skálaátlag megerősíti a szakirodalom utalásait, melyek szerint az életkor előrehaladásával a kognitív motívumok egyre nagyobb szerephez jutnak az egyén motivációs struktúrájában.

Az iskolai motiváció morális motívumai azt fejezik ki, hogy mennyire érzi az egyén belső késztetésének az iskolai normáknak, értékeknek való megfelelést. Ez a dimenzió integrálja a helyes és a helytelen magatartásformák közti választást. A morális motívumok közül az ábrán az önértékelés eredményeit mutatjuk be. Az ötfokozatú skála átlagának magas értékét és – a korábbiakban elvégzett – összehasonlító vizsgálatok eredményét tekintve megállá-

píttottuk, hogy az önértékelés morális motívuma is igen erős sporttevékenységet befolyásoló tényező a fiatalfelnőtt-korban.

A sporttal kapcsolatos motiváció erőssége

A sportban való részvétel szempontjából lényeges a sporttal kapcsolatos motiváció erősségének és a hallgatók sportban való részvételi szándékának vizsgálata (2. ábra). A motiválatlanságot vizsgáló kérdéskör feldolgozott adatai – a Likert-skála gyakorisági görbéje és alacsony skálaátlag – egyben a hallgatók sporttal kapcsolatos motiváltságát is kifejezik. A magas skálaátlag mutatja a hallgatók komoly elhatározását a jövőbeli sportolásra.



2. ábra

A motiválatlanság és a sportban való részvételi szándék a jövőben
(Likert-skála gyakorisági görbéje és átlaga)

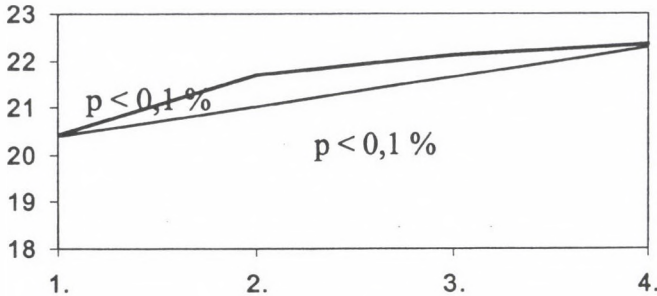
Az eredmények azt bizonyítják számunkra, hogy hallgatóink életében fontos a sport, tervezik a sporttevékenység intenzívebb gyakorlását a jövőben, a sportolásra – legalábbis az elhatározás szintjén – erősen motiváltak.

A fizikai teljesítőképesség vizsgálatának eredményei

A kétéves longitudinális vizsgálathoz az Eurofit-tesztesyűttes *egészség-függő fitsségi próbáit* választottuk, kiegészítve az aerob állóképességet mérő Cooper-futóteszttel. A soproni szociálpedagógus-hallgatók fejlődését első- és másodéves korukban, négy adatfelvétellel követtük. Vizsgálatunk nem volt öncélú, hanem szorosan kapcsolódott pedagógiai kutatási témánkhoz. Hisszük ugyanis, hogy a fizikai teljesítőképesség változása – indirekt módon – utal a fizikai aktivitásban bekövetkezett változásra is. Eredményeinket összehasonlítottuk a MEFS kezdeményezésére az egyetemi és főiskolai hallgatók körében az 1994/1995-ös tanévben lefolytatott kutatás reprezentatív mintájának adataival.

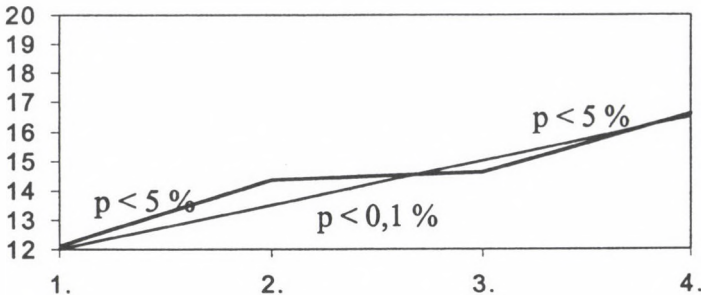
Izomerő-állóképesség

A felüléses Eurofit-teszt a hasizom erő-állóképességéről ad információkat (3. ábra). A vizsgálati személyek teljesítménye minden adatfelvételnél javult. Az első és a negyedik adatfelvétel közötti időszakot figyelembe véve az átlagok változása igen erősen szignifikáns volt. A harmadik adatfelvételnél szociálpedagógus-hallgatóink átlaga már jobb volt a reprezentatív mintaénál, a 21,3 felülésnél.



3. ábra
Felülések (db)

A függés hajlított karral próbája a kar és a váll izomerő-állóképességét vizsgálja (4. ábra). Az első és a negyedik adatfelvétel átlagait összehasonlítva a hallgatók eredményei igen erősen javultak. Azonban az országos átlagot (21,9 s) hallgatóink még az utolsó alkalommal sem érték el. Többek véleményét osztjuk mi is, miszerint ez a próba a tesztegyüttes gyenge pontja.

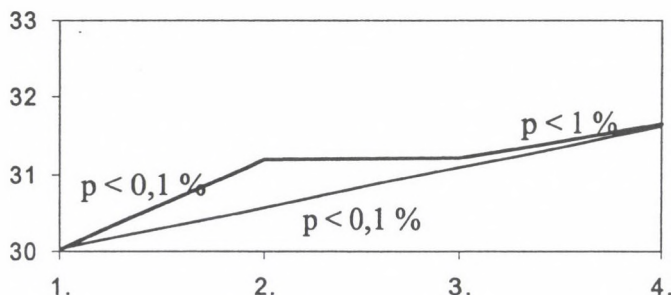


4. ábra
Függés hajlított karral (s)

Hajlékonyság

Az ülésben előrenyúlás próbájánál jól követhető az átlagok növekedése (5. ábra). A kétéves időszakot tekintve megállapíthatjuk, hogy az első és a

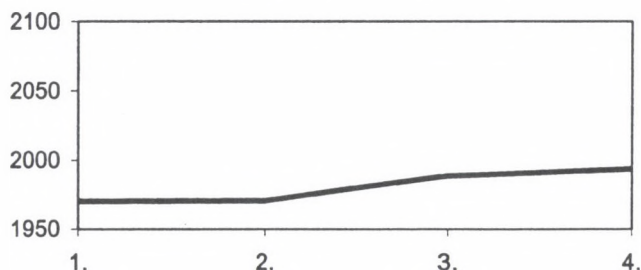
negyedik adatfelvétel átlageredményei közötti eltérés igen erősen szignifikáns volt. A reprezentatív minta átlagát – 27,78 cm-t – a hallgatók már az első adatfelvételnél felülmúlták.



5. ábra
Ülésben előrenyúlás (cm)

Kardiorespiratorikus állóképesség

Csalódást okozott számunkra diákjaink 12 perces futásban mutatott teljesítménye (6. ábra). Az eredmények ugyan kismértékben javultak, de az egyes adatfelvételek átlagai közötti eltérés 5 százalékos megbízhatósági szinten nem volt szignifikáns. Megjegyezzük, hogy az állóképességi próbában nyújtott teljesítményeket szociálpedagógus-hallgatóink egészségi állapota is befolyásolta. A Cooper-futóteszt országos referenciaértéke lányoknál 2120 m, ezt az átlagot vizsgálati mintánk egyik adatfelvételnél sem közelítette meg.



6. ábra
Cooper-próba (m)

Következtetések

Az egészségkulturális magatartás vizsgálatára összeállított kérdőív adatait értékelve tapasztaltuk, hogy a soproni diákok – gyengébb egészségi státusuk

ellenére – fizikailag aktívabbak a társintézmények hallgatóinál. Úgy gondoljuk, hogy a kísérleti csoport testedzési szokásainak pozitív változása a főiskolai képzés hatására következett be. Feltételezésünk, miszerint a fizikailag aktívabb életvitel kedvező módon befolyásolta a soproni hallgatók táplálkozási és az egészséget befolyásoló egyéb szokásait (dohányzás, alkoholfogyasztás), nem igazolódott be. Ez azt jelenti, hogy a fizikai aktivitás növekedése nem jár együtt automatikusan a többi életmódbeli szokás javulásával. A fizikai aktivitáshoz hasonlóan a táplálkozási és az egészséget befolyásoló egyéb szokások kedvező alakulása is nevelés eredménye. A feladat megoldásához fontos minden tanszék együttműködése és minden főiskolai oktató személyes jó példája.

A sportmotivációs kérdőív elemzése során megállapítottuk, hogy a vizsgált életkorban az egyén motivációs struktúrájának alakulásában nagy szerepet kapnak a kognitív és a morális motívumok. A sporttal kapcsolatos motiváltság erősségének vizsgálati eredményei bizonyították számunkra, hogy ma nagyon sok diák szereti a sportot, mégsem él a fizikailag aktív életvitel lehetőségével. Nekünk testnevelőknek, pedagógusoknak a feladatunk, hogy a hallgatók sporthoz való pozitív érzelmi viszonyulását kihasználva viselkedésüket is ebben az irányban befolyásoljuk. Segítséget nyújthat ebben a munkában a domináns motívumokra építő nevelés.

A motoros próbákban mutatott teljesítmények alapján elmondható, hogy a diákok intenzív fejlődéssel reagáltak a szervezetüket érő edzésingerekre. Az adatok megerősítették az írásbeli kikérdezés során kapott eredményeket, melyek szerint a soproni hallgatók fizikai aktivitása a főiskolai képzés hatására kedvezően változott. E tekintetben vizsgálatunk tanulsága az volt, hogy a tanrendi testnevelési órák és a délutáni sportfoglalkozások sportkínálata, amely figyelembe vette a szociálpedagógus-hallgatók érdeklődését és egészségi állapotát, a vizsgált képességek intenzív fejlődését eredményezte (az aerob állóképesség kivételével).

A főiskolás évek alatt az egyén fejlődése szempontjából nagy jelentősége van a tanári hatékonyságnak, hiszen ez az utolsó időszak, amikor tervszerű, rendszeres és tudatos nevelő hatások érvényesülnek a személyiség formálásában. Kutatási eredményeink megerősítették minket abban, hogy a magatartás – még fiatalfelnőtt-korban is – alakítható, továbbá a pedagógussá válás folyamatában a sportnak kitüntetett szerepe van.

Irodalom

Aszmann A. - Frenkl R. - Kaposvári J. - Szabó T. (1997): *Felsőoktatás, értelmiség, egészség*. MEFS. Budapest.

Barabás A. (ford.) (1993): *EUROFIT*. A fizikai fitness mérésének európai tesztje. Budapest.

Bucsy G.-né - Katona Gy. (2001): Szociálpedagógus hallgatók sportmotivációjának vizsgálata. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 2. 18-21.

Bucsy G.-né - Katona Gy. (2002): Főiskolás női hallgatók motorikus szintjének, fizikai fittségének vizsgálata. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 1. 8-12.

Kozéki B. (1984): *Az iskolai motiváció*. In: Kürti J. (szerk.): A neveléstudományi kutatások aktuális kérdései. Akadémiai Kiadó. Budapest. 95-123. p.

Kis J. (1989): Attitűdök, jellemvonások alakítása, képességtermelés a testnevelésben és a sportban. *Testnevelési Főiskola Közleményei*, 2. 3-38.

Soós I. (1997): *Sportpedagógiai lehetőségek az ifjúság egészségi állapotának megőrzésében*. Doktori disszertáció. ELTE. Budapest.

A minőségi munka fontossága a tanító szakos főiskolai hallgatók képzésében

Sebőkné Lóczi Márta

Szent István Egyetem Jászberényi Főiskolai Kar,
Testnevelés Tanszék

Bevezetés

A hatékony oktató-nevelő munkát a gyakorlatban a legegyszerűbben azzal mérhetjük, hogy a képző intézmények által kibocsátott diplomások találnak-e állást a munkaerőpiacon, azaz piacképes-e a megszerzett diploma. A piacképes, megfelelő mennyiségű és minőségű tudásanyag átadása a képző intézmények felelőssége, a hatékonyság – vagy újabb kifejezéssel élve a minőségi munka – pedig működésük alapvető feltétele, hiszen a minőségbiztosítás alapkövetelmény. A tanítójelöltek elérendő tudásszintjét az 1992-ben megfogalmazott képesítési követelmények tartalmazzák, amelyeket a Művelődési Minisztérium által felkért szakbizottság állított össze a képzés minden műveltségi területére.

Az a probléma, hogy az elvárt teljesítmények – amelyeket a képzési követelményekben deklarálnak – és a gyakorlati megvalósulás között legtöbbször nincs összhang. A képzés deficittel zárul. A szaktudományok módszertana – a tanítóképzésben az úgynevezett tantárgypedagógia – a kutatások középpontjában állt a közelmúltban. A képzésben felgyülemelő deficitet legtöbbször az egyes szaktudományi területek módszertanának kidolgozásával próbálták csökkenteni.

A felsőoktatási intézmények integrációja, a megnövekedett hallgatói létszám és a karok önálló gazdálkodása nem kedvezett a főiskolai szintű képzés hatékonyabbá tételének. A tanító szakos hallgatók tanítási-tanulási folyamatának szervezésében is előtérbe kerültek a nagycsoportos, legtöbbször évfolyamszintű előadások, arányaiban csökkent a kontakt foglalkozások száma. Ez a tendencia kedvezőtlenül hatott a tanítóképzésre, hiszen az – a pedagógusképzésen belül is – speciális terület. Az iskola kezdő szakaszában folyó oktató-nevelő munka és az arra történő felkészítés sajátosan gyakorlatias és integrált jellegű, középpontban a személyiség fejlesztésével (Kelemen 2000). Az intézményi infrastruktúra nem javult, sem a tárgyi feltételek tekintetében, sem a gyakorlati képzés oldaláról. A hallgatók egyéni képességeihez igazított oktatás pedig leginkább csak óhaj formájában jelenik meg.

Elméleti tézisek

A tanítási-tanulási folyamat hatékonyságának kérdése az oktatásügy sarkalatos pontja volt minden korban, de napjaink posztmodern világában is az oktatáskutatók vizsgálatának tárgya minden iskolatípusban és minden korosztálynál, a világ minden részén. A probléma néhány elemének feltárására a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD) nemzetközi összehasonlító teljesítménymérési vizsgálatot szervezett 15 éves diákok részére 31 ország részvételével, PISA 2000 néven (Programme for International Student Assessment), amelyről Vári és munkatársai (2002) számoltak be, ismertetve a magyar közoktatásban is érvényes téziseket. Ebből a tudósításból emelünk ki néhány elemet, amelyek a felsőoktatásban is fontosak lehetnek.

A diákok olvasási-szövegértési képességeinek, matematikai és természettudományos ismereteinek felmérését végezték el, nagy elemszámú mintán. A magyar diákok teljesítménye a nemzetközi átlag alatt helyezkedik el. Az eredmények láttán nem kell a vészharangot kongatni, de itt az ideje, hogy rávilágítsunk olyan háttérben álló tényezőkre, amelyeknek figyelembe vétele hasznos lehet a magyar közoktatás, így a felsőoktatás számára is. A vizsgálat néhány területe, melyet a felsőoktatás szempontjából is lényegesnek találtunk:

- Az oktatásügyi befektetések és a tanulói teljesítmények viszonyát vizsgálva megállapították, hogy közöttük pozitív a korreláció, bár a magas ráfordítások önmagukban nem garantálják a magas színvonalú teljesítményt. A tantervi és módszertani megújulás és a költségvetési összegek növekedése együttesen gyakorol komoly hatást a teljesítmények növelésére. A magyar diákok teljesítményei a ráfordításokhoz képest jónak mondhatók.

- A háttérváltozók vizsgálatával, amelynek alapvető eszköze az úgynevezett szocioökonómiai index volt, információkat szereztek a tanulói telje-

sítmények iskolán kívüli tényezőiről: a tanulók családjáról, annak szociális, gazdasági és kulturális jellemzőiről gyűjtöttek adatokat. Az ezen adatokon alapuló megállapításokat a magyar vizsgálatok is megerősítik (Vári és mtsai 2000), melyek szerint a tanulók teljesítménye szorosan összefügg családjuk szocioökonómiai háttérével. Az alacsonyabb iskolai végzettségű és alacsonyabb státusú családok gyerekei gyengébben teljesítenek, mint előnyösebb háttérrel rendelkező társaik. Ugyanakkor a szocioökonómiai index és a tanulói teljesítmény közötti összefüggés nem minden esetben egyértelmű, hiszen sok hátrányos helyzetű tanuló jobban teljesít, mint az a tendenciák alapján várható. Magyarországon viszont a szocioökonómiai háttér és a tanulói teljesítmény nagyon szoros összefüggést mutat. A családok vizsgálata alapján kiderült: a két szülővel élők teljesítménye magasabb, a szülők foglalkozása kevésbé meghatározó, de a szülők iskolai végzettsége és a kulturális javakhoz való otthoni hozzáférés nagymértékben hozzájárul a tanulási teljesítmények alakulásához.

- A magyar vizsgálatok arra hívták fel a figyelmet, hogy nagy eltérések tapasztalhatók a tanulók teljesítményében a településtípusok és az iskola-típusok szerint. A falusi és a fővárosi, illetve a gimnáziumi és a szakmunkásképzős tanulók teljesítménye között nagy a különbség. Természetesen ebben szerepet játszik az iskolák felszereltsége is.

A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok szembesítettek bennünket azal a ténnyel, hogy Magyarországon a családi háttérből származó előnyök és hátrányok erősebben befolyásolják az iskolai teljesítményeket, mint más országokban. Nálunk az iskola kevésbé képes a családi háttér hiányosságaiából származó hátrányokat kompenzálni. Bizonyos mértékig azonban mégis képes az iskola a szocioökonómiai háttér okozta különbségek csökkentésére, ha megszüntetésére nem is.

A szociokulturális helyzet szerepe igen nagy az iskolaválasztásban mind az általános, mind a középiskolánál, valamint a továbbtanulás szándékát és irányát is befolyásolja. Jellemzője a szülők foglalkozása, iskolai végzettsége, jövedelme, vagyoni helyzete, kulturális fogyasztása. Ám mivel ezek alacsony vagy magas szintje többnyire összefügg, elegendő közülük egyet – az apa iskolai végzettségét – kiragadni, és ezzel végezni az elemzést (Andor 1999a).

Létezik olyan tanulmány is, amely a felsőoktatásban vizsgálja a főiskolai és az egyetemi képzésben fellelhető különbségeket. A hallgatók családi háttére – a szülők iskolai végzettsége – nagymértékben befolyásolja a választást, de egyben a képzés minőségét is. A főiskolát végző hallgatókra inkább jellemző az otthonról hozott kulturális tőke hiánya, mint egyetemet végző társaikra (Andor 1999b).

A vizsgálat jellemzői

A vizsgálat célja, hogy a főiskolára felvett hallgatók kiindulási vagy alapszintjét felmérjük, és annak ismeretében tegyünk ajánlásokat a hatékonyabb oktató-nevelő munka elősegítésére. Ezáltal a tanítási-tanulási folyamat minőségének javítását szeretnénk elősegíteni a tanítóképzésben. A problémát rendhagyó módon nem a szaktudományok elsajátításának oldaláról közelítjük meg, hanem speciális tényezőket állítunk a középpontba, amelyek a tanítási-tanulási folyamatok hatékonyságát befolyásolják. Ezek közé tartozik:

- A hallgatók szocioökonómiai hátterének vizsgálata, annak megismerése, hogy milyen lakóhelyi és családi környezetből kerültek a főiskolára.
- A szabadidő eltöltésének módjai és a kialakult szokások, attitűdök vizsgálata.

A vizsgálati személyek a Jászberényi Tanítóképző Főiskola tanító szakos nappali tagozatos hallgatói voltak. A tanulmány szempontjából az induló I. évfolyam és a befejező III. évfolyam adatai nyújthatnak segítséget, ezért ezeket dolgoztuk fel. Az első vizsgálat idején a tanítóképzés még hároméves volt, 1995-ben emelték a képzési időt négy évre. Az 1999/2000-es tanévben diplomázott az első négyéves képzésben részt vevő évfolyam. A vizsgálat ideje és az adatot szolgáltatók száma:

- 1993-ban 144 fő I. és 50 fő III. évfolyamos (N=194),
- 1999-ben 103 fő I. és 99 fő III. évfolyamos (N=202).

Vizsgálati módszerek:

- Kérdőív, amely nyitott és zárt kérdéseket, napi időmérleget és értékskálát tartalmazott.
- Dokumentumok (beiratkozási lapok) elemzése.

Az adatok feldolgozása matematikai statisztikai módszerekkel, a változók összefüggéseinek vizsgálatával történt.

Az adatok elemzése

A kiindulási szint meghatározása volt az első feladat. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a főiskolára beiratkozott hallgatók honnan, milyen településekről jöttek és milyen a családi státusuk. A vizsgálatban segítséget jelentettek a nappali tagozatosok beiratkozási lapjai, amelyeken rögzítik a hallgatók állandó lakóhelyét, 1993-ban pedig még az édesapa foglalkozását is. (Az utóbbi adat az 1999-es beiratkozási lapokon már nem szerepel.)

Az állandó lakóhely típusa

Az állandó lakóhely településtípusok szerinti besorolását a Központi Statisztikai Hivatal Magyar Statisztikai Zsebkönyv 2000 című kiadványa

(szerk.: Ligeti Cs.) segítségével végeztük. Ennek alapján a települések besorolása: 1. megyeszékhely (főváros, megyei jogú város); 2. nagyobb városok, melyeknek népessége a 19 ezer főt meghaladja; 3. a többi város és község, 19 ezer fő alatti lakossággal (a továbbiakban: kistelepülések).

1. táblázat

Településtípus szerinti megoszlás

Lakóhely jellege	Százalék
Kistelepülés	62
Nagyobb város	29
Budapest, megyeszékhely	9

A vizsgálatban részt vevő hallgatók mindkét felmérés idején főként Jász-Nagykun-Szolnok, Heves, Borsod-Abaúj-Zemplén, Nógrád és Pest megye településeiről kerültek a főiskolára. Állandó lakóhelyük szerint nagy többségben a felsorolt megyék kistelepüléseinek lakosai (62%). A legtöbben Jász-Nagykun-Szolnok megye, azt követően Heves megye kistelepülésein élnek. 19 ezer fő feletti lélekszámú, nagyobb városokból (köznapi értelemben vidéki kisvárosokból) érkezett a hallgatók 29%-a.

Összefoglalva: a Jászberényi Tanítóképző Főiskola hallgatói jellemzően vidéki kistelepüléseken és kisvárosokban laknak. Az ott élő emberek mentalitásával érkeznék a főiskolára.

Családi háttér

A családok státusát az édesapa foglalkozása alapján próbáltuk meghatározni. A hallgatók beiratkozási lapjain az édesapa foglalkozása is szerepelt 1993-ban, az 1999-es vizsgálat idején sajnos már nem. A 194 fős mintáról 160 adatot tudtunk rögzíteni, amelyek megoszlását a 2. táblázat mutatja be.

Az adatok szerint a hallgatók 14%-a értelmiségi családból jött. A középvezető és a „fehér galléros” kategóriában lehetnek még esetleg főiskolai végzettségűek. A szakmunkások aránya a legmagasabb az édesapák foglalkozásának vizsgálata alapján. Nagyon kevés a mezőgazdasági szakmunkás, a többség ipari jellegű szakmával rendelkezik (36%).

A nyugdíjas és rokkantnyugdíjas, valamint a munkanélküli szülők aránya az elhunytakkal együtt eléri a 30%-ot, ami nagyon magas arány. A rendszerváltozás okozta társadalmi krízis vesztesei közé tartoznak ezek a családok. Az észak-magyarországi nagy iparvállalatok termelésének visszafogása, csődje miatt sok ember vált munkanélkülivé, vagy nyugdíjba kényszerült. Ezeknek a családoknak a jövedelme erősen lecsökkent, és a gyerekek taníttatása nagy anyagi megterhelést jelent számukra. A 4%-os vállalkozói réteg is leginkább

kényszervállalkozókból áll, többségük a család által birtokolt földterületen mezőgazdasági tevékenységet folytat.

2. táblázat

Az apa foglalkozása szerinti megoszlás

Apa foglalkozása	Százalék
Ipari és mezőgazdasági szakmunkás	36
Nyugdíjas és rokkantnyugdíjas	19
Középvezető, „fehér galléros” alkalmazott	16
Értelmiségi	14
Munkanélküli	8
Vállalkozó	4
Elhunyt	3

A családok státusára jellemző tehát, hogy az apák 70%-a szakmunkás, nyugdíjas vagy kényszervállalkozó. Anyagi helyzetük alapján többségük nem éri el a középosztály alsó szintjét sem. Ez meghatározza életstílusukat, értékrendjüket és a szabadidő eltöltésének módjait is, ami természetesen a gyermekükre is hatással van.

Tiszteletre méltó az igény és az erőfeszítés a gyermekek taníttatására. Gyermekeik a főiskolai tanulmányok befejezése után első generációs értelmiségiként a társadalmi mobilitás elősegítői lehetnek ebben a térségben. „Egy első generációs óriási erőfeszítéseket kell tennie csak azért, hogy elsajátítsa azt a kötelező tudásanyagot, melynek birtokában vizsgáit le tudja tenni és diplomáját meg tudja szerezni” (Andor 1999b).

A családok lakhelye és társadalmi státusa alapján megállapítható, hogy nagy többségük (kb. 70%) nagyon kevés szabad rendelkezésű jövedelemmel bír. A rendelkezésre álló szabadidő tekintetében nincsenek konkrét adataink, de feltételezzük, hogy jelentős részét a jövedelem kiegészítésére fordítják. (Feltételezzük, hogy a hároméves főiskolai képzés választását is befolyásolta a családok viszonylag kedvezőtlen anyagi helyzete. Vizsgálat szükséges a négyéves képzés bevezetése után!)

A kiinduló szint feltárása után (lakóhely, családi státus) a főiskolai hallgatók életmódjának vizsgálata következik.

Lakóhely a főiskolás évek alatt

Az lenne a kívánatos, ha minél több hallgató kollégiumban lakhatna. A főiskola modern, szép kollégiummal rendelkezik, de a felsőoktatásban az utóbbi években bekövetkezett expanzió miatt évről évre nagyobb hányaduk esik el ettől a juttatástól.

3. táblázat

A hallgatók lakóhelye a főiskolás évek alatt

Lakóhely	1993		1999	
	I. évf.	III. évf.	I. évf.	III. évf.
Helyi lakos	10%	6%	7%	7%
Bejáró	21%	18%	25%	21%
Albérletes	28%	10%	34%	24%
Kollégista	41%	66%	34%	48%

A 3. táblázaton az is jól látható, hogy 1999-ben a kollégiumban lakók aránya már alacsonyabb, mint az 1993-ban vizsgáltknál. Ugyanakkor növekedett az albérletben lakók és a bejárók aránya. Ez már a felsőoktatás expanziójának a következménye. Az albérleti díjak nagy anyagi terhet jelentenek a családoknak, ezért még többen választják az ingázást, ami viszont a szabadidő drasztikus csökkenését jelenti, más hátrányokkal együtt.

A bejáró (ingázó) életmód a rendelkezésre álló szabadidő túlnyomó részét leköti. A hallgatókkal készített interjúkból az is kiderül, hogy az utazás feltételei kívánnivalót hagynak maguk után. A tömegközlekedési eszközökre való várakozás idejét nem tudják kulturáltan eltölteni. Jellemző a zsúfoltság, a pályaudvarok elhanyagolt állapota, valamint a téli idő beköszöntével a tömegközlekedési eszközök késése. Ennek az időnek a tanulás, művelődés szempontjából hasznos eltöltése kompenzációt jelenthetne a hátrányok leküzdésében. A vizsgálat azonban a tendencia romlását mutatja.

***A napi tevékenységek rangsora
az időráfordítás alapján***

A kérdőíven hétféle tevékenység volt felsorolva. A kitöltő beírta, hogy naponta ezen tevékenységek végzésére mennyi időt szán. A beírt időmennyiségek alapján rangsoroltunk: a legtöbb időt igénylő tevékenység 7, az utána következő 6, míg az utolsó 1 pontot kapott. Az egyes tevékenységekre adott pontszámok átlaga mutatja a tevékenységszférában elfoglalt helyüket.

A legtöbb időt igénylő tevékenység a személyes fizikai szükségletek napi kielégítése. A tanulás a főiskoláslét jellemzője, mindkét felmérésben előkelő helyet foglal el. A közösségi tevékenységek fontos szocializációs tényezőként tarthatók számon, de a hallgatók igénylik is a kortárs csoportban zajló tevékenységeket. Meglepődve tapasztaltuk, hogy ez a kategória a szórakozást is megelőzi.

4. táblázat

A napi tevékenységek rangsora a ráfordított idő alapján

Tevékenység	1993		1999	
	I. évf.	III. évf.	I. évf.	III. évf.
Személyes fizikai szükségletek	6,39	6,76	6,84	6,91
Tanulás	6,03	4,88	5,30	5,37
Közösségi tevékenység	4,85	4,88	4,61	5,33
Szórakozás	4,24	4,53	4,70	4,28
Egyéb	3,15	3,21	3,65	3,00
Utazás	3,11	3,43	3,22	2,42
Testedzés	2,97	3,36	3,01	2,83

Az egyéb tevékenységek a felsorolásban nem szereplő, de általuk fontosnak tartott időtöltéseket foglalja magába. Az utazás viszonylag magas pontszáma a már említett ingázásból ered, és mint látható, számottevő időt igényel a napi tevékenységszférában. A testedzés az utolsó helyen található a pontértékek alapján, erre fordítanak a legkevesebb időt. Sokan nem is írtak hozzá időtartamot, tehát ez a napi tevékenységeik között meg sem jelenik.

A szabadidő mennyisége

Az 5. táblázatban összegzett adatok alapján feltárul, hogy naponta és a hétvégéken mennyi szabadidővel rendelkeznek a főiskolások. A két vizsgálat eredményei között számottevő különbség nem tapasztalható. Az adatok szerint magasnak tűnnek ezek a számok; hogy ez az idő sok-e vagy kevés, azt az dönti el, hogy mivel töltik, mire használják fel. A következőkben erre a kérdésre keressük a választ.

5. táblázat

A szabadidő mennyisége órában

	1993		1999	
	I. évf.	III. évf.	I. évf.	III. évf.
Hétköznap	3,4	4,2	4,8	4,1
Hétvégén	10,2	11,1	13,5	11,6

A szabadidő eltöltésének legkedveltebb módjai

A kérdőívben szereplő kérdés: *Mivel tölti el legszívesebben a szabadidejét? Állítsa fontossági sorrendbe a tevékenységeket!* Hat válaszlehetőségre volt hely, a sorrend a kedveltség fokát is kifejezte. A beírt válaszok alapján pontosztuk a tevékenységeket: az 1. helyen szereplő 6 pontot, a 2. helyen álló 5, a 6. helyre beírt 1 pontot kapott. A pontszámok alapján átlagot számoltunk, és a kapott értékek alapján rangsoroltuk a szabadidős tevékenységeket.

6. táblázat
A szabadidő eltöltésének legkedveltebb módjai

Tevékenység	1993		1999	
	I. évf.	III. évf.	I. évf.	III. évf.
Zenehallgatás	4,4	4,3	4,3	4,1
Olvasás	4,6	4,5	4,5	4,7
Tévézés	3,7	2,8	3,7	3,8
Barátok	4,7	4,6	4,6	4,0
Sport	4,0	3,9	4,2	4,9
Séta	3,8	2,9	3,8	4,1
Pihenés	3,4	0	4,2	4,4
Alvás	3,7	3,3	3,7	4,3
Állatok	3,0	3,8	4,0	3,5
Mozi, színház	3,3	3,3	3,8	3,2
Szórakozás	3,6	3,3	3,9	3,2
Utazás	3,2	3,1	2,4	4,2
Kirándulás	3,6	3,7	3,0	4,2

A legkedvesebb szabadidős tevékenységek a zenehallgatás és az olvasás, amit a barátokkal töltött idő követ, közel azonos értékekkel. Öröndetes, hogy az olvasás ilyen előkelő helyen szerepel. Azt is pozitívnak tekintjük, hogy a tévézést néhány tevékenység megelőzi, vagy legalábbis hasonló értékkel bír.

A sportolás a vártnál magasabb értékkel szerepel, ami meglepő. Kevesebbet feltételeztünk. A mozgásos tevékenységek intenzitását ugyan nem ismerjük, de a sport legalább az érdeklődés és igény szintjén megjelenik!

Elgondolkodtató a pihenés magas pontértéke. A szóbeli kiegészítés szerint legtöbbször semmittevést értenek e fogalom alatt, vagyis nem csinálnak semmit, csak passzívan töltik az időt. A legjobban meglepő az alvás igen magas pontértéke, mert sokan több órát alszanak napközben. Azt írják, hogy szükségét érzik a délelőtti „hajtás” után – ez a főiskolán eltöltött időt jelenti – a pihenésnek és az alvásnak. Úgy gondoljuk, hogy ezeknek a hallgatóknak az aktív pihenés még nem épült be a szokásrendszerébe.

Nagyon sok hallgató kedvenc szabadidős tevékenysége az állatokkal való foglalkozás, ami mutatja, hogy a többség kistelepüléseken, kertés házban él, ahol háziállatokat tartanak. A mozi- és színházlátogatás a feltételezettnél magasabb értékkel bír, pedig az anyagi problémák ezt az időtöltési módot nagyon behatárolják. Jó lenne ezt a képző intézményben még jobban elősegíteni, hiszen első generációs értelmiségiekről van szó.

A szórakozás kategóriája nagyon széles skálát ölel fel. A legtöbben a „bulizást” értik alatta, ami a zenés-táncos szórakozóhelyen, legtöbbször a diszkóban töltött időt jelenti. Ami öröndetes, hogy a szórakozás fogalomkörében megtalálható a zenélés, valamely hangszeren való játék, de sokaknak a rajzolás, festegetés jelenti a szórakozást, és van, aki írogat. Ez is mutatja, hogy a tanítóképzés igen széles műveltségi területet fog át, és szerencsés módon sok hallgató szabadidejében is foglalkozik az említett tevékenységekkel.

A kirándulás és az utazás is megjelenik a tanítójelöltek szabadidős tevékenységei között, bár e fogalmak kissé összemosódnak egymással és a sporttal is.

Javaslatok

A tanítási-tanulási folyamatot befolyásoló tényezőket vizsgálva megállapítottuk, hogy a Jászberényi Főiskola tanító szakos hallgatóinál is jelentkeznek a nemzetközi és a hazai vizsgálatok által feltárt problémák. Az elemzések megállapításai a felsőoktatás e speciális területére, a tanítóképzésre is jellemzőek. A felmérés ideje óta bekövetkezett változások, a felsőoktatási integráció, valamint a hallgatói létszám megnövekedése rontotta a képzés minőségét.

A főiskola legfontosabb tennivalói a következők lennének:

- A nagy létszámú – például évfolyamszintű – előadások számának csökkentése, a kisebb tanulócsoportos (18-22 fő) foglalkozások arányának növelése mind a műveltségi anyag ismertetése, mind a feldolgozás területén. Az egyes műveltségi területek specialitásai meghatározzák a kis csoportokban történő képzés szükséges arányát. Az úgynevezett készségfejlesztő tantárgyak esetén a kiscsoportos munkának szinte 100%-osnak kellene lennie!

- A hallgatók meglévő ismereteinek felmérése az egyes műveltségterületeken. A kiinduló szint ismeretében az adott tanulócsoport műveltségéhez igazított tananyagtervezés, esetleg a hallgatók csoportosítása a felmérés eredményei alapján.

- A félévi követelmények több lépcsőben jelenjenek meg, lehetőséget biztosítva a felzárkózásra!

- Az egyéni képességek megismerése alapján, ha szükséges, külön felzárkóztató foglalkozások beiktatása a rászorulóknak, illetve az azt igénylőknek.

- A tanítóképzés tanterveinek, a képesítési követelményeknek a felülvizsgálata és az új helyzethez való igazítása.

- A hallgatók szabadidős tevékenységéhez több lehetőséget nyújtani a kultúra és a sport területén is. A kollégium összefogja a hallgatók jelentős részét, ott kellene a kulturált és hasznos időtöltést elősegítő programokat szervezni, amelybe bekapcsolódhatnak az albérlésben lakók is. Sokféle lehető-

ség adódhat, amelyekkel a szocioökonómiai háttérből eredő hiányosságokat lehetne (kellene) csökkenteni.

- Az intézmény létesítményeinek bővítése, modernizálása fontos tényező lenne. Az ország 15. tanítóképzést is folytató felsőoktatási intézménye közül például kettőnek nincs tornacsarnoka. Az egyik Jászberény!

A teendők sokrétűek, felsorolásukat nem folytatom. Remélem, hogy az illetékesek érdeklődését, aktivitását sikerült felkeltenem az intézményen belül és kívül is!

Összefoglalás

A tanító a vidéki kistelepülések kulturális életének meghatározó személyisége lehet, és munkája során, kapcsolatai révén befolyásolhatja a környezetében élők életstílusát.

A tanítók a közoktatás kezdő – és gyakran a második – szakaszában is az oktató-nevelő munka szervezői. Az általános iskola 1-4. illetve 1-6. osztályában dolgozó osztálytanító sajátos feladatokat lát el, integráló szerepet tölt be.

A tanító munkája magában foglalja az iskolai tanítási-tanulási folyamat irányítása mellett a szabadidős tevékenységek szervezését és irányítását is. Tevékenysége során szoros kapcsolatban áll a szülőkkel, ismeri a családok életét, problémáit, sőt a gyermekek fejlesztése érdekében a szülőket változtatásra is készítheti. Ez a kíváncsi szerep csak akkor működik igazán, ha a saját életvitelében is megjelennek azok az értékek, amelyeket érdemes követni.

A tanítóképzős hallgatók családi státusát tekintve, többségük első generációs értelmiségi lesz a diploma megszerzése után. Feltételezzük, hogy sokan a saját lakóhelyükön próbálnak majd munkát találni, és a tanulás ideje alatt szerzett kulturális értékeket továbbadni.

Az értelmiségi létforma kialakítása, személyiségvonásaik kíváncsi mértékű formálása a főiskola felelőssége. A tanulmányi idő alatt nemcsak a szaktudományok elsajátítása a fontos, hanem legalább olyan mértékben szükséges a személyiség összetevőiként számon tartott érdeklődések, érdekek, majd szükségletek és attitűdök kialakítása, stabilá tétele a kultúra, szűkebb értelemben az oktatás-nevelés területén is. Ennek a kemény szakmai követelménynek a megvalósítása szemléletváltozást és jelentős anyagi ráfordítást is igényel (annál is inkább, mert az elmúlt húsz évben ez a feltétel sohasem valósult meg, és a lemaradás nem csupán egy-két éves). A jól képzett tanítók reményeink szerint hozzá tudnának járulni e térség gazdaságon túlmutató – azt természetesen első helyen kiemelő – felzárkózásához, és azzal együtt a társadalmi mobilitás elősegítéséhez is.

Irodalom

- Andor M. (1999a): Az iskolákon át vezető út. *Új Pedagógiai Szemle*, október. 3-18.
- Andor M. (1999b): A kétféle diploma. *Iskolakultúra*, január. 46-54.
- Kelemen E. (2000): Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón. *Magyar Felsőoktatás*, 10. 27-28.
- Vári P. és mtsai (2000): A tanulók tudásának változása I. *Új Pedagógiai Szemle*, június. 25-35.
- Vári P. és mtsai (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, január. 38-65.

A testnevelő tanári szakra jelentkezők motivációi

Prisztóka Gyöngyvér, Vass Miklós, Papp Gábor

Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar,
Testnevelés- és Sporttudományi Intézet

Bevezetés

A hivatás, a pálya megválasztása, a pályára való alkalmasság megítélése napjainkban, a közoktatás, felsőoktatás korszerűsítésének idején is nagy horderejű, megoldásra váró kérdés. Fontosságát meghatározza, hogy életünk munkával töltött része – amely nem csekély – az életpályánk is egyben.

Úgy tűnik, a képzési lehetőségek bővülését és szerteágazó – képességekhez is igazodó – szintjeit és formáit látva, hogy amíg a középfokú intézmények egyre specializáltabb felkészülést kínálnak diákjaiknak a továbbtanuláshoz, addig a felsőoktatásban a 2002 szeptemberében mindenki számára kötelezően induló kreditrendszerű képzés időben kitolja a pályaválasztást az egyén számára.

Tekintetbe véve az EU-csatlakozás várható előnyeit, az „európai integrációs folyamat” során felerősödött igényeket, gyökeresen megváltozik a korábbi modell. A felsőoktatásban lehetővé váló átjárhatóság nem teszi szükségessé, hogy a hallgató 18 évesen vagy a felvételi vizsgája időpontjában pontos elképzelésekkel bírjon leendő hivatásáról és életpályájáról. Témánk szempontjából ez azt eredményezi, hogy egyrészt a testnevelő tanári szak elvégzése nem törvényszerűen jelenti az iskolai oktatásban való elhelyezkedést, másrészt lehetővé válik, hogy a hallgató ne ott (vagy ne csak ott) szerezzen diplomát, ahol tanulmányait megkezdte.

Tulajdonképpen a kétszintű érettségi – s ennek nyomán a felvételi vizsgák egyszerűsödése vagy elmaradása – 2005-ben történő bevezetésére vonatkozó elképzelések is azt az oktatáspolitikai álláspontot hivatottak erősíteni, amely szerint a felsőoktatás minőségi és mennyiségi fejlesztése is a társadalom igényeinek kielégítését szolgálja.

Módszer

Jelen munkánk elsődleges célja annak megállapítása, hogy van-e különbség a 15 évvel ezelőtt (1987), illetve az idén (2002) testnevelés szakra jelentkezők motivációs bázisa között. Kimutatható-e jelentős eltérés az 1987-ben főiskolai szakpárra felvételizők és a mostani egyszakos egyetemi képzésre bejutni kívánók között?

Az első felméréseket (1. táblázat) 1983-1988 között végeztük a Pécsi Tudományegyetem jogelődje, a Pécsi Tanárképző Főiskola testnevelés szakra jelentkező hallgatóival, majd 2002-ben a vizsgálatot változatlan módszerrel megismételtük. A korábban felmért évfolyamok közül az összevethetőség szempontját tekintve emeltük ki az 1987-ben felvetteket, akiknek a létszáma leginkább közelített a 2002-ben bekerültekéhez, s az adatok vizsgálatunk céljának is megfeleltek.

1. táblázat

A vizsgálat résztvevői

Év	Összes jelentkező	Felvettek
1983-1988	1296	387
1987	219	77
2002	252	94

A pályaválasztás motívumait a Csirszka-féle motívumválasztás módszerével vizsgáltuk. Az eredeti kérdőíven kisebb változtatást hajtottunk végre: néhány, a vizsgálat célja szempontjából érdektelen kijelentést a szak választására jellemzőbb tételre cseréltünk fel. A változtatás lényege, hogy a testnevelés társadalmi-nevelési szempontú fontosságára utaló kijelentéseket iktattunk be.

Az 50 kijelentést a testnevelés tantárgy és a képzés céljainak szempontjából értékelve négy csoportra osztottuk:

- 4 db 25 pontot érő motívum,
- 7 db 10 pontot érő motívum,
- 14 db 4 pontot érő motívum,
- 25 db 0 pontot érő motívum.

A kérdőíven szereplő motívumok ilyen módon történő minősítésével az indítékok tartalmán túl a motiváció struktúráját is értékelni lehetett.

Eredmények

A kijelentések súlyozása egyrészt a főiskolai-egyetemi képzés, másrészt döntő mértékben az iskolai testnevelés tantárgy célrendszerében megfogalmazott funkciók elemzése alapján történt. A magasabb absztrakciós szinten megfogalmazott célok esetében a hivatás konkrét szakmai oldala még nem alapvető jelentőségű. Azt viszont egyértelműen láttatni engedik, hogy a jelölt pályaválasztásában ezen célok hatottak-e, vagy egyéb, ebből a szempontból másodlagos, harmadlagos jelentőségű ösztönzések. A magasabb pontszámokat a szakválasztásának értékesebb motívumai, az alacsonyabbakat a kevésbé értékes, a nullát a közömbös, inadekvát motívumok kapták. A hallgatóknak az így megállapított motivációs kategóriák szerinti megoszlását a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat

Kategóriák szerinti megoszlás a motivációs vizsgálatban

Év	I. kategória (76-100 pont)		II. kategória (41-75 pont)		III. kategória (26-40 pont)		IV. kategória (0-25 pont)	
	fő	százalék	fő	százalék	fő	százalék	fő	százalék
1987	37	48	36	47	4	5	0	0
2002	17	18	63	67	10	11	4	4

Mint látható, mindkét évben az első két kategóriához tartozik a hallgatók döntő többsége, tehát a szak szempontjából legkívánatosabb motívumok szerepelnek náluk. Azonban az is kitűnik, hogy 15 évvel ezelőtt 30%-kal több volt a „jól strukturált, adekvát” (I. kategória), míg 2002-ben 20%-kal több a „hiányosan strukturált, részlegesen adekvát” (II. kategória) motivációs bázisú jelölt. Megkétszereződött a „kezdetlegesen strukturált, részlegesen adekvát” (III.) kategóriába tartozók száma, és a '87-es adatokkal ellentétben 4 felvett hallgató került be „kialakulatlan, inadekvát” (IV. kategória) indítatással.

Hogy valósabb képet kaphassunk, részletesebben is megvizsgáltuk a motívumválasztások tartalmi jegyeit. A számítógép segítségével egyszerűen összeszámoltuk az egyes kijelentések választási gyakoriságát – különbséget téve, hogy hányadik helyen jelölték meg az adott motívumot –, majd az adatok csoportosításával megkaptuk a motívumok rangsorát.

A 3. táblázat a motívumrangsor első 15 elemét mutatja be a két összehasonlított évfolyamnál. Jól látszik, hogy mindkét esetben a testnevelés tantárgy, illetve a tanári pálya célrendszerében megfogalmazott, legáltalánosabb tételeket a jelöltek elfogadják, a pályaválasztás elsődleges ösztönzőjeként említik. A testnevelés és az egészség összekapcsolása, a gyermekek és a sport szeretete a pályával szorosan összefüggő, adekvát értékválasztást is jelöl.

Valamely pálya adekvát választása olyan döntést jelent Rókusfalvy szerint: „...amely belsőleg igenlő, tudatos és a pálya objektív összetevőit s esetleg erkölcsi, társadalmi értékét is őszintén figyelembe vevő elhatározásból fakad”. A frissen felvettek esetében ez azonban még minden, a megvalósításhoz szükséges tudás- és képességfedezetet nélkülöz – így sokkal inkább érzelmi és értelmi elfogadást jelent.

3. táblázat

A választott motívumok rangsora (1-15. hely)

	1987	2002
1.	Egészséges életre nevelés	Egészséges életre nevelés
2.	Tenni akar a gyermekek fejlődéséért	Lehetőség nyílik sportolásra
3.	Sportsikereket nyújt a gyerekeknek	Tenni akar a gyermekek fejlődéséért
4.	Nagy lehetőség a nevelésre	Sportsikereket nyújt a gyerekeknek
5.	Lehetőség nyílik sportolásra	Másokon lehet segíteni
6.	Sajátunkból lehet adni másnak	Nagy lehetőség a nevelésre
7.	Egyéni elgondolások megvalósíthatók	Szabad mozgási lehetőséget ad
8.	Szabad mozgási lehetőséget ad	Egyéni elgondolások megvalósíthatók
9.	<i>Változatos munka</i>	<i>Változatos munka (9-10. hely)</i>
10.	<i>Szórakozásra, öröme lehetőséget nyújt</i>	<i>Szórakozásra, öröme lehetőséget nyújt</i>
11.	Másokon lehet segíteni	Sok emberrel lehet érintkezni
12.	Sok emberrel lehet érintkezni	Sajátunkból lehet adni másnak
13.	Mások problémáival lehet foglalkozni	<u>Mérhetők az eredmények</u> (13-14. hely)
14.	A szabadban lehet lenni	<u>Tetszik a környezet, ahol a munka folyik</u>
15.	<i>Szervezéssel lehet foglalkozni</i>	<i>Szervezéssel lehet foglalkozni</i>

A táblázatban a vastagon szedett kijelentések nagy rangsorbeli különbséget jeleznek a két évfolyam között, a dőlt betűsek azonos helyezést értek el, míg az aláhúzottak jelentősen előrébb léptek a 15 évvel korábbi helyükhöz képest.

Talán a szemléletbeli változás eredményezhette, hogy a két vastagon szedett kijelentés helye a rangsorban szinte felcserélődött. Mindkettő a másokhoz való viszonyulásra vonatkozik, de a „másokon lehet segíteni” kifejezés kevésbé kívánja meg, hogy a segítség a „sajátunkból való adást” jelentse. A mai értékrend szerint nehezebben adjuk át, osztjuk meg másokkal saját dolgainkat, tudásunkat, hiszen az „információ” értékévé vált, az érvényesülés egyik lehetséges útját is jelenti.

A 9-10. helyen szereplő azonos kijelentések tükrözik a sporttevékenység egyik eredeti és jelentős funkcióját az ember életében, amely a változatosságban és az örömszerzésben, önmagunk szórakoztatásában nyilvánul meg. Azonban az érzelmi kötődésen kívül lényeges, hogy a motivációs rendszer

tartalmazzon ennél közvetlenebb, tudatosult tárggyal rendelkező ösztönzéseket is, amelyek a legáltalánosabb érték megvalósításának feltételei. Az egyik ilyen feltétel az önvizsgálat, önismeret, amelynek segítségével – kiegészítve a környezet ilyen irányú minősítésével – a jelölt önmaga alkalmasságát is mérlegeli. Ezért ítéltük lényegesnek, hogy „a tapasztalat szerint alkalmas vagyok rá” kijelentés előrébb lépett 3 helyet (4. táblázat). Az alkalmasság tudata ugyanis elengedhetetlen az öntevékenység későbbi kibontakoztatása, de a felvételre történő felkészülés szempontjából is.

4. táblázat

Lényegesnek ítélt motívumválasztások

Motívumok	Rangsorbeli helyezés	
	1987	2002
<i>25 pontot érő motívumok</i>		
A tapasztalat szerint alkalmas vagyok rá	19	16
Nagy lehetőség a nevelésre	4	6
<i>10 pontot érő motívumok</i>		
Másokon lehet segíteni	11	5
Szervezéssel lehet foglalkozni	15	15
A honvédelem szempontjából is fontos	21	42-44
<i>4 pontot érő motívumok</i>		
A testnevelő munkáját megbecsülik	27	39-41
Sajátunkból lehet adni másnak	6	12
Lehetőség nyílik sportolásra	5	2
Társadalmilag fontos pálya	17	27-28
Tetszik a környezet, ahol a munka folyik	20	13-14
<i>0 pontot érő motívumok</i>		
Szabad mozgási lehetőséget ad	8	7
A testi erő érvényesül benne	29	18-19
Jó kereseti lehetőséget ad	nem választották	39-41
Nem kell sokat tanulni	42	37
A nagyvonalúság érvényesül benne	nem választották	39-41
Sokat lehet utazni	36-38	22-25
Sok szabadidőt hagy	42	29-34
Politikamentes	30	20

A másod- és harmsorban fontosnak tartott motívumokat tekintve kiemelkedik a „lehetőség nyílik sportolásra” tétel nagyszámú választása, előrelépése a rangsorban. Ezt egyértelműen pozitív, a szak sajátosságát tükröző motívumnak tartjuk, még akkor is, ha a sportolás a testnevelő tanári pályára

való felkészülésnek csak az egyik hasznos kiegészítője. Érdekes módon a választásokkal ellentmondásban van a gyakorlat, mert a tapasztalatok szerint egyre kevesebb a hallgatók között a komoly szakosztályi munkát végző sportoló. Igaz, ennek a sportegyesületek megváltozott helyzete, a minőségi sportoláson kívüli lehetőségek beszűkülése is oka lehet, ezért ezt a választást értelmezhetjük akár egyfajta „vágyként” is.

Jól tükrözik a kiemelt különbségek a társadalom életében 15 év alatt bekövetkezett változást, amelynek következményeként előrébb kerültek a rangsorban olyan motívumok, amelyek elsősorban nem a társadalmi, szülői, pedagógusi elvárásokhoz igazodnak (amilyenek például „a honvédelem szempontjából is fontos”, „társadalmilag fontos pálya”, „a testnevelő munkáját megbecsülik”), hanem az egyéni érdeklődést, véleményt őszintébben vállaló és valódibbnak tűnő okokat fejeznek ki. A mai világban erősödő agresszivitás jelének tekinthetjük, hogy a „a testi erő érvényesül benne” kijelentés 10 hellyel lépett előrébb. Figyelemfelkeltő az is, hogy a „politikamentességet” ugyanennyivel értékelték fontosabbnak 2002-ben, holott ezen a területen is „keményen” jelen volt és van a politika. Mégis a mostani hazai légkörben „tisztábbnak” érzik más tevékenységeknél – talán az eredményekben, teljesítményekben, a nyilvánosság (közönség) előtti mérhetősége miatt. Előrébb kerültek azok a nullapontos választások is, amelyek a pálya szempontjából másodlagosak ugyan, de tartalmuk a jelölt számára vonzó és igaz lehet („sokat lehet utazni”, vagy „tetszik a környezet, ahol a munka folyik”, „sok emberrel lehet érintkezni”).

Első vizsgálatunkkor a motivációs kérdőívet kiegészítettük egy *attitűd-vizsgálattal* is. A pálya iránti beállítódás mérésére húsz kijelentésből álló, Likert-típusú (amely a teljes egyetértéstől a teljes elutasításig – öt fokozatban – minősíti a kijelentéseket) kérdőívet szerkesztettünk. Kijelentései a testnevelés tantárgy jelentőségére, a tanár tevékenységére, nevelési stílusára, az oktatás-nevelés kapcsolatára vonatkoztak. Az egyes kijelentésekkel kapcsolatos állásfoglalás értéke -2-től +2-ig terjedt. Az előjel szerinti összevonás után elért összpontszámokat öt kategóriába soroltuk.

5. táblázat

Kategóriák szerinti megoszlás az attitűdvizsgálatban

Év	I. kategória (31-40 pont)		II. kategória (16-30 pont)		III. kategória (0-15 pont)	
	fő	százalék	fő	százalék	fő	százalék
1987	0	0	71	92	6	8
2002	1	1	54	57	39	42

Ezt a mérést is megismételtük 2002-ben, melynek eredményei közül itt csak a kategóriák szerinti megoszlást mutatjuk be (5. táblázat). Azonban ebből az egy táblázatból is kiderül, hogy vannak olyan lényeges változások, amelyek jelzik, hogy a képző intézmények feladatkörét ebben a tekintetben is szükséges hozzáigazítani a kor követelményeihez.

Összegzés

A pályamotiváció – melynek vizsgálatát tűztük ki célul – azoknak az indítékoknak az összessége, amelyek kifejezetten ösztönzik az egyént a pályaválasztásra, befolyásolják személyisége, képességei későbbi kibontakoztatását. Vizsgálatát az teszi szükségessé és indokoltá, hogy ez a választás döntő fontosságú lépés az ember életében. Annak ellenére az, hogy a megváltozott felsőoktatási rendszer a – bevezetőben említett – átjárhatóság és a képzés közbeni szakváltás lehetőségével meghosszabbítja a pályaválasztás időszakát, mégis egy bizonyos szakra való jelentkezés olyan állásfoglalást jelent, amely meghatározóvá válik a későbbi életirányt tekintve. Ez a választás az életkorból adódóan – érthetően – ekkor még bizonytalan. A pályamotiváció azonban jelzi azokat a vágyakat, elképzeléseket és ábrándokat, amelyekből a döntés fakad.

Véleményünk szerint az indítékok és a választott pálya valósága közti különbségek – még időben történő – tisztázása lényeges feladata a képző intézményeknek annak érdekében, hogy a szintézis pedagógiájának érvényesítésével az „örök” és „aktuális” értékeket összekötve, a külső társadalmi körülmények, fejlődési tendenciák, illetve a társadalmi értékrend általános bizonytalansága mellett, a belső (egyéni biológiai-pszichológiai) lehetőségek együttes figyelembevételével valódi pályaválasztásra kerülhessen sor a diploma megszerzésének idejére.

Irodalom

Prisztóka Gy.: *Az alkalmasság és beválás főbb tényezői a testnevelőtanár-képzésben.* Kandidátusi értekezés. Pécs. 1994.

Vass M. - Prisztóka Gy. - Papp G.: *Egységes és átjárható képzési modell az iskolai sportszakemberképzésben.* Sporttudományos Füzetek, I/3. Motio Kiadó. Pécs. 1997.

Vass M. - Papp G. - Prisztóka Gy.: *A minőségbiztosítás lehetőségei a sportszakemberképzésben egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat tükrében.* III. Országos Sportkongresszus. TF, Budapest, 1999. március 5-6.

Testnevelő tanárjelöltek felvételi vizsgán nyújtott teljesítménye mint a motoros képzési alkalmasság kifejeződése

Fügedi Balázs,¹ Rigler Endre,² Sztankó Gábor³

¹Eszterházy Károly Főiskola, Testnevelés Tanszék

²Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar, Sportjáték Tanszék

³Pécsi Tudományegyetem, Testnevelési és Sporttudományi Intézet

Bevezetés

Bizonyos egyetemeken, főiskolákon a nagy jelentkezési létszám miatt megpróbálják a legjobbakat kiválasztani a felvételi eljárás során. Így történik ez a mérnök-, orvos-, közgazdász-, jogásképzéssel foglalkozó intézményekben. Mióta azonban a kormány egyre több embert enged be a felsőoktatásba, néhány egyetem nem preferálja az ilyen felvételit, hanem a kétszintű érettségi felé tekintget. Más a helyzet ott, ahol az ismeretanyag elsajátítására nem mindenki képes – a festéssel, tánccal, képzőművészettel foglalkozó iskolákban, valamint bizonyos értelemben a sportintézményekben is.

A pálya- és a képzésalkalmasság bizonyos értelemben összefügg, de a mozgásoktatással kapcsolatos intézményekben a felvételi vizsgán előtérbe kerül a képzésre való alkalmasság szempontja. Különösen felerősödik ennek jelentősége, ha tekintetbe vesszük, hogy a jelentkezők nem azonos előképzettséggel jönnek a középiskolából (szabad tantervválasztás). A felsőoktatásban jelentkezik a probléma, hogyan lehet velük egy közös rendszerben foglalkozni?

Konkréten a testnevelés esetében, a felvételinél a sportmozgások formaiságára helyezzük a hangsúlyt, vagy az általános kondicionáltságot, mozgásügyességet mérjük? Ezek a gondolatok foglalkoztattak bennünket, mikor a felmérésnek nekifogtunk az egri Eszterházy Károly Főiskolán.

Kapcsolódó tanulmányok

Szilágyi és Völgyesi (1) szerint az oktatásban eltöltött idő alatt nem pozitív változást mutat a hallgató magatartása (ez nem újkeletű dolog). Kimutattak bizonyos képességeket és személyiségtulajdonságokat, melyek nélkül a pályára való felkészítés nem bizonyul eredményesnek. Véleményük szerint a felsőoktatási intézményben a hallgatók szocializációs szakaszai: beilleszkedés, a tanulmányok folytatása, befejező szakasz, mely átnyúlik a pályakezdés időszakába. Mindez részletekkel gazdagítható: szaktudás, szakmai készség elsajátítása, szakmai etika interiorizálása, hivatástudat kialakulása stb. A szabadidő eltöltésével foglalkozó vizsgálatok jelezhetik az elkötelezettség mértékét.

Pályaválasztás szempontjából a hallgatók 31%-a bizonytalan, ők az utolsó pillanatban döntöttek ez ügyben, motivációnak legtöbbször az adott tantárgy, terület iránti érdeklődést jelölték meg. Érdekesség, hogy a felvételizők között az érdeklődés nagyobb szerepet kapott (60%), mint a felvettek között.

Fehéri (2) szerint a hallgatókat nem a tanári pálya vonzza, hanem a saját sportmúltjuk irányítja őket a tanári pályára. Ez nem negatívum, hiszen 70%-uk választja majd a tanítást (1990-es adat). Fontos, hogy a pályakezdés idejére olyan mennyiségű és minőségű tapasztalatra tegyenek szert, amely tudatos érzelmi döntést eredményez a pályaválasztás szempontjából.

Gyetzai, a téma jeles szakértője doktori értekezésében fejtette ki a felvételi eljárással kapcsolatos véleményét. (3) Szerinte a felvételi során nem kap megfelelő hangsúlyt a hivatástudat, rátermettség, magatartás. A magasabb színvonal érdekében egy emeltebb szintű (szakmai, erkölcsi, emberi) kiválasztásra lenne szükség. A korszerűsítést a probléma összetettsége, a hagyománytisztelet nehezíti. Akkor lehet korszerűsíteni, ha ismerjük az elvárásokat, követelményeket, melyek a tanári munkát meghatározzák. Ezeket azonban ismerjük, hiszen az eredményét látjuk a felvételi során. Gyetzai megítélése szerint a jelentkező személyiségét több oldalról vizsgáló eljárást kellene kidolgozni.

Probléma

Mire is irányul a testnevelő tanári képzés? Torna: különböző szereken való mozgás; atlétika: alapja lehet számos sportág művelésének; sportjátékok: a labdával való bánásmód elsajátítása; úszás: a vízbiztonság megszerzése. Ezek

a motoros képzés fő irányvonalai, természetesen az elméleti képzés – a pedagógusi képességek megszerzése – mellett.

Mindezen területeken való jártasság megszerzésére a leendő hallgatóknak, a felvételizőknek – a Nemzeti alaptanterv szerint – az általános és középiskolában megközelítőleg 1100 testnevelési óra áll a rendelkezésére. Jelenleg ennyi órával számolnak a tantervkészítők. Figyelni kell, hogyan jelentkezik ez a felvételinél! Mi a tornaeredményekre fókuszáltunk. Miért? Évek hosszú során itt voltak a leggyengébb jegyek, fejlettebb korban a torna elsajátítása nehézséget jelent. Szerigényes, a középiskolák nem mindegyike rendelkezik a szükséges felszereléssel, vagy a sportág bonyolultsága miatt nem kap megfelelő törődést, így a tanulók nincsenek kellően felkészítve. Megjegyezzük, hogy a torna és a gimnasztika tantárgy az Eszterházy Károly Főiskolán hangsúlyos részét jelenti a testnevelő tanárok képzésének.

Felmérés

Az Eszterházy Károly Főiskola testnevelő tanári szakára 2002-ben jelentkező diákok körében végeztünk felmérést ($N=365$, férfi=268, nő=97). Különböző oktatási intézményekből érkeztek, átlagéletkoruk 18 év. A felmérés anyagául a kétlépcsős felvételi eljárás során az alkalmassági vizsgán bemutatott 64 ütemű szabadgyakorlatot és a tornasportági felvételin nyújtott teljesítményt választottuk ki.

A 64 ütemű szabadgyakorlat az alkalmassági vizsga során a mozgástanulási képességet és a mozgáskivitel minőségét (hajlékonyság, lazaság, ritmus, tartás, koordináció) hivatott vizsgálni.

A torna mozgásanyagát a főiskola nem teljes egészében kéri számon, hanem kicsit leszűkítve. Ez azért van így, hogy mindenki számára biztosítsuk az esélyegyenlőséget, hiszen a már említett szempontok miatt nem minden jelentkező érkezik azonos előképzettséggel. Így azonban lehetőség nyílik arra, hogy kiiktassuk a szerhiányos állapotok következményeit, melyek a közoktatási intézményekben előfordulhatnak. Ugyanis talajszőnyeg minden iskolában van, így a talajgyakorlat bárki számára elsajátítható, és a többi szer is általában elérhető.

A legtöbb elemből álló kapcsolatok, motoros láncok a tornában találhatók, melyekkel a mozgásmemorizálás eredményességét lehet mérni, az ízületi mozgékonytságot, az oldalasságot lehet tesztelni. Valójában veszélytelen gyakorlatok ezek, melyeknek elsajátítása senki számára nem okozhat nehézséget.

Értékelés

Az értékelés a 64 ütemű gyakorlat esetében a bemutatás esztétikusságára vonatkozott, azon belül is az eleganciára, a folytonosságra, az ízületi mozgáshatárok kihasználására, a harmonikus összképre. A szabadgyakorlat értékelési kritériumai a következők voltak (a számozás egyben a hibák súlyossági sorrendjét is kifejezi):

6 – A jelölt a gyakorlat közben megáll, illetőleg a kijelölt feladathoz képest mást csinál.

5 – A jelölt a végrehajtásban megáll, azonban képes a gyakorlatot jól folytatni.

4 – A végrehajtást halmozott tartáshiba jellemzi.

3 – Egy testrészre lokalizálható a tartáshiba.

2 – Ritmus- vagy ütemezési hiba tapasztalható a kivitelben.

1 – A hiba döntően esztétikai, főleg az ízületi mozgékonyság elégtelenségére vezethető vissza.

0 – Végrehajtás közben elvéti a mozgás irányát.

X1 – Idő előtt abbahagyja, feladja a gyakorlatot.

X2 – Meg sem kíséri a végrehajtást.

Az utolsó három kategória elkülönítve jelenik meg, hiszen nem az esztétikumra vonatkoznak, viszont a kivített befolyásolják és a memorizálás eredményességét tükrözik.

Habár a minőség, az esztétikum kifejeződését jelzik a hibakategóriák, jelen esetben mi gyakoriságot, elemszámot vizsgáltunk, s ennek alapján vontuk le következtetéseinket a kivittel minőségére vonatkozóan. Egyesével kiértékelünk a gyakorlatokat, majd nemenként és hibatípusonként kategorizálva összegeztük az eredményeket. A felmérés során az Eszterházy Károly Főiskola Testnevelés Tanszéke torna szakcsoportjának tagjai elemezték egyesével a bemutatás sorrendjében a gyakorlatokat, az ismertetett hibaskála alapján.

A tornasportági felvételin a jelentkezők három színen mutattak be gyakorlatot (férfiak: talaj, ugrás, valamint választhatóan korlát vagy gyűrű; nők: talaj, ugrás, felemáskorlát). Az értékelés a hagyományos ötfokozatú skálán történt, így a három gyakorlatot figyelembe véve a megszerezhető maximális pontszám 15 volt. A gyakorlatoknak nem voltak megszabott kritériumai, csak a javasolt elemek voltak felsorolva, de azok is túlnyomórészt a középiskolai anyagra épültek. Az összehasonlításnál a pontok átlagát vettük figyelembe. Hasonlóan a 64 ütemű gyakorlathoz, itt is a Testnevelés Tanszék munkatársai értékelték a teljesítményt.

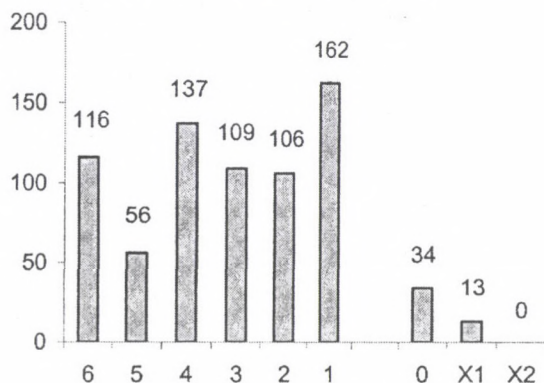
A felvételi eljárás után összegyűjtöttük a felmérőlapokat, a felvételi adatlapokat, valamint azt a kérdőívet, melyet a felvételi előtt töltöttek ki a jelentkezők és amely a sportorientáltságra, pályaorientációra vonatkozóan tartalmazott információt. Így megkaptuk azt az adatsomagot, amelynek alapján elvégezhetjük a kiértékelést.

Eredmények

Az 1-2. ábrán megfigyelhető, hogy a férfiak döntően többet hibáztak, és a halmozott tartáshiba és az ízületi mozgékonyosság elégtelensége fordult elő legtöbbször náluk. Meglepő azonban, hogy a nőknél is az ízületi mozgékonyosság elégtelensége okozta a fő problémát. Megállapítható továbbá, hogy az iránytévesztések mindkét nemnél hasonlóan fordultak elő. A nők között viszont nem volt olyan, aki meg sem kísérelte a gyakorlat végrehajtását; felelősségérzetük nagyobb befolyással volt a felkészülésre.

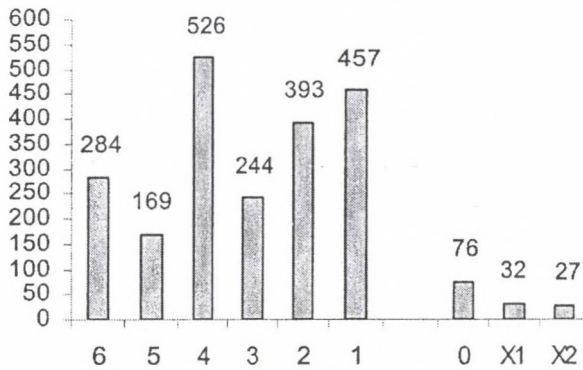
A 3-4. ábrán az figyelhető meg, hogy mindkét nemnél a egyes helyezteteket (támasz és függés) kívánó szerek (korlát, gyűrű) jelentettek problémát. A végeredményt tekintve mindkét nem közel azonos módon teljesített, de az adott mintára vonatkozóan ez csak egy erős közepes teljesítménynek felel meg (átlagosan 8, illetve 7,5 pont a megszerezhető 15-ből).

Az első tájékoztató jellegű utánvizsgálatból (5. ábra), melyet három hónapos szünet után a felvételt nyert hallgatók körében végeztünk, kiderül, hogy teljesen más tendenciák alakulnak ki. A megállás és a gyakorlat abbahagyása nagy számából arra lehet következtetni, hogy nem a stabil és lelkiismeretes tanulási folyamatnak köszönhető a sikeres felvételi. Ez egyben előrevetíti a későbbi képezhetőség és a hatékony oktatás problémáit.



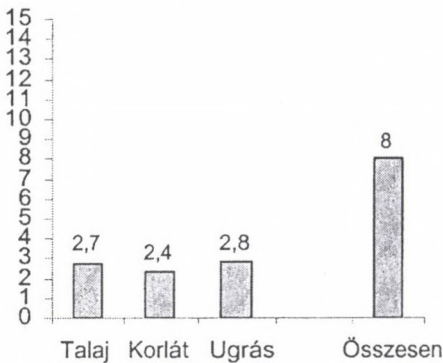
1. ábra

Női felvételizők hibázásai a 64 ütemű gyakorlatban (N=97)



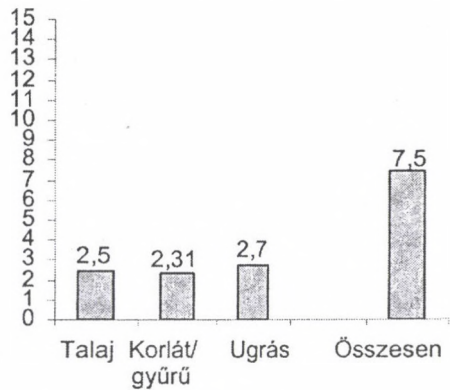
2. ábra

Férfi felvételizők hibázásai a 64 ütemű gyakorlatban (N=268)



3. ábra

Női felvételizők tornaeredménye

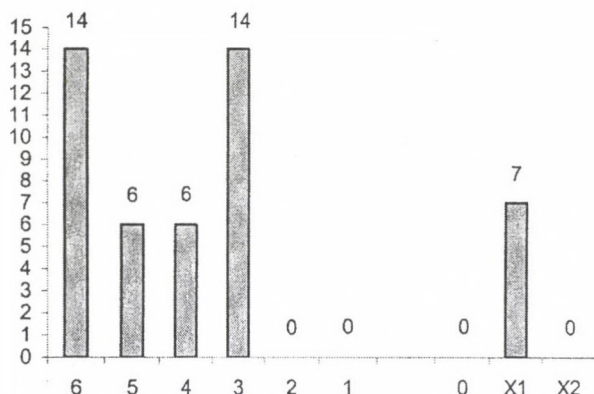


4. ábra

Férfi felvételizők tornaeredménye

Összegzés

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy felvételin kifogásolható motoros teljesítmények esetlegesen megbocsáthatók a későbbi módszertani felkészülés érdekében. Aki azért jelentkezik a testnevelő tanári pályára, mert tanítani szeretne, mindent meg fog tenni annak érdekében, hogy képezze saját magát. A kérdés csak az, hogy hol van az a tűréshatár, amelynél ez még nem megy a képzés/képezhetőség rovására, és milyen eljárással lehet a nem megfelelő jelentkezőket kiszűrni? A felvételi vizsgálatok egyelőre sajnos csak a motoros képezhetőségről adnak képet, a pályaalakalmasságot, a hivatástudatot nem lehet előre felmérni.



5. ábra

Férfiak utánvizsgálata, 64 ütemű gyakorlat (N=12)

Érdekes kérdés, hogy mennyire kell megkövetelni az elsajátítást/ki-vitelt, hogyan tudja végrehajtani, illetve tanítani a tanárjelölt az aktuális anyagot? Akik megszenvednek az elsajátítással, sokszor bizony sokkal jobban tudják átadni ismereteiket, mint akiknek semmi erőfeszítést nem okozott az új elem vagy mozgás megtanulása.

Levonva a konzekvenciákat, arra a megállapításra jutottunk, hogy a képezhetőség minimuma a 2-es szint, afölött felesleges bármilyen megkülönböztetést is tenni, mert annak beigazolódása, hogy kiből lesz (jó) tanár, egy hosszabb folyamat (4-5 év) eredménye.

Irodalom

1. J. Szilágyi K. - Völgyesi P.: *A pályafejlődés vizsgálatának módszertani lehetőségei a felsőoktatásban*. Oktatókutató Intézet. Budapest. 1985.
2. Fehéri J.: *Pályaválasztás és pedagógusszeret*. Szakdolgozat. TF. Budapest. 1990.
3. Gyetvai Gy.: *A kiválasztás és beválás kérdéskörének vizsgálata a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola testnevelés szakán*. Doktori értekezés. TF. Budapest. 1991.

Oktatási lehetőségek a testnevelésben virtuális eszközökkel

Vonáné Kokovay Ágnes

Nyíregyházi Főiskola, Testnevelés és Sporttudományi Tanszék

Bevezetés

A társadalom és a technika fejlődésének következtében szükségessé vált a korábbinál nagyobb tömegeket összehasonlíthatatlanul nagyobb művelődési anyagra megtanítani, méghozzá egyre magasabb szinten. Mindenképpen szükségessé vált az oktatás hatékonyságának, intenzitásának fokozása, az oktatás széles rétegekre való kiterjesztése. Mindez nem jöhetett létre sem az iskolában töltött évek számának emelésével, sem pedig az egy napra eső tanulás idejének növelésével. Szükségessé vált új lehetőségek felkutatása és az oktatás szolgálatába állítása. Ennek legkézenfekvőbb eszköze a számítógép, amely megfelelő programok segítségével lehetővé teszi széles rétegek magas szintű képzését.

E célra szolgáló multimédiás távoktatóprogramot mutatunk be a testnevelés – ezen belül a gimnasztika – területéről. Ez a program nem csupán ötvözi a különféle médiumokat, hanem interaktivitást is kínál. Magunk szabályozhatjuk a tanulás sebességét, mélységét stb., és egyéni feladatsorokat állíthatunk össze a tanuláshoz és a gyakorláshoz.

A multimédiás oktatóprogramok sajátosságai

Ha komolyan vesszük a tanulás cselekvésként való értelmezését, egyértelművé válik, hogy nem egyszerűen a tananyagot, hanem magát az oktatási folyamatot kell tervezni. Ebben az esetben a feldolgozás korszerű koncepciója, szervezeti formái, módszerei, eszközei meghatározzák az anyag terjedelmét. Így értelmezve az oktatás egy önszabályozó folyamat, amely meghatározza, mennyi információt tartalmazhat. Az oktatási folyamat megköveteli, hogy meghaladjuk a tananyagcentrikus tervezést, és a rendszerszemlélet kerüljön a középpontba. A tananyaggal egyetemben az oktatási folyamat minden tényezője megfelelő szerepet kap a tervezésben, és a tényezők a maguk rendszerében meghatározzák magának a tananyagnak a mennyiségi és minőségi lehetőségeit is.

Az oktatástervezés ezen modellje már több ezer médiaprojektben bevált, és ma is az oktatászoftverek fejlesztésének alapjául szolgál. Az oktatástervezés fő lépései: elemzés, tervezés, kifejlesztés. A fő lépések további részekre oszlanak, amelyek kidolgozása minden esetben tananyagfüggő.

A médiadidaktikai modellek és útmutatások hosszú tudományos viták eredményei, elméleti megfontolásokon alapulnak, nagyrészt kísérletileg igazoltak, valamint didaktikai szakemberek, tanárok és oktatók gyakorlati tapasztalatain alapulnak. Az ilyenfajta didaktikai modellek és szabályok a program-szerzők számára a konkrét feladataik kidolgozásához elvi keretként, illetve általános útmutatóként szolgálnak, nem pedig receptként; a konkrét médiafejlesztéshez elengedhetetlenek az oktatásban és a médiában, illetve a programfejlesztésben szerzett gyakorlati tapasztalatok. Épp ezért célszerű a multimédiás programfejlesztést csapatmunkában végezni, amelyben lehetőleg vegyen részt szakértő, tapasztalt pedagógus, médiadidaktikával foglalkozó szakember, valamint grafikus és informatikus.

Jelenleg jelentős változás megy végbe az emberi információfeldolgozás pszichológiájának szakterületén, ennek megfelelően az oktatástervezési elvekben is. Ez a változás különösen az oktatóprogramok interaktivitásának problémakörében nyilvánul meg. Hogy a számítógépes oktatás mennyire alkalmazkodik a tanulók egyéni igényeihez és mennyire engedi az önállóságot, illetve a tanulás önálló vezetését, az függ a rendelkezésre álló berendezésektől és a program alkotójának didaktikai koncepciójától.

A lehetséges interaktivitási tartomány a teljesen a rendszer általi irányítástól a teljesen a tanulás általi irányításig terjed. Az első generációs CBT-programok (Computer Based Training) az úgynevezett rendszerirányítású pólushoz estek közelebb; a diáknak a tanulás ütemének önálló meghatározásán kívül gyakran csak a többszörös feladatválasztás szabadságát nyújtották igen kevés alternatív információ- és médiakínálattal.

A tanulás által irányított pólushoz közelebb állnak a hipertext- és hipermédia-rendszerek, amelyek jellemzője az egyes információs és média-elemek többdimenziós hálózatba rendezése. Ily módon ezek felfedező, asszociatív tanulást tesznek lehetővé. Az ilyen struktúra a tanulótól interaktivitást és irányítást kíván; annyi lehetőséget, olyan szabadsági fokot nyújt, hogy fennáll az eltévedés veszélye ebben a hipervilágban, ha a felhasználó nem kap valamilyen útmutatást.

A kísérletek tapasztalatai nyújthatnak segítséget a kérdés eldöntéséhez, hogy a tanulás általi irányításnak mi az optimális mértéke. A kísérletekből az derül ki, hogy egy bizonyos területen járatlanok, kezdők vagy nem elég önálló tanulók több vezetést vagy utasítást igényelnek, mint a haladók. Míg a kezdők didaktikai vezetés nélkül elvesznek, addig a haladók ezt a segítséget a tanulási folyamatban korlátozó tényezőnek érzik. Vagyis tapasztalati úton kell meghatározni a mindenkori felhasználó számára a tanulási szabadság és interaktivitás optimális mértékét.

A gimnasztikai oktatóprogram bemutatása

A gimnasztika alapját képezi bármely sportág oktatásának. Elsajátítása, begyakorlása annál is inkább gondot okoz, mert a helyzetek és mozgások megtanulása nagy figyelmet és sok ismétlést igényel. Felmerül a kérdés: miért fontos ezeknek a helyzeteknek és mozdulatoknak a pontos ismerete? A válasz igen egyszerű! Minden bonyolult mozgás lebontható a gimnasztika alapelemeire: az alapformákra (a mozgások tovább már nem bontható összetevőire, pl. hajlítás, fordítás, körzés, emelés stb.). Vagyis az dönti el, hogy milyen mozgás jön létre, hogy ezek a mozdulatok milyen sorrendben, milyen mértékben és milyen időrendi elrendezésben jönnek létre az egyes ízületekben.

Hosszú évek óta tanítom a testnevelés szakos hallgatókat, és az a tapasztalatom, hogy ezen ismeretek hiányában komoly nehézségekkel küzdenek a bonyolultabb mozgásokban (pl. egy fektetett dobásban) előforduló hibák okainak felfedezésében. Megfelelő ismeretek birtokában könnyebben bontják le összetevőikre és tudják elemezni az összetett mozgásokat, s ezáltal a hibajavítás is könnyebbé válik számukra. A bemutatandó program a gimnasztikai alapformák alapos, körültekintő megtanításával segíti a hallgatókat a gyakorlatok pontos megfogalmazásában, a hibajavítási képességeik fejlesztésében.

Az oktatóprogram első része felöleli a gimnasztika alapismereteit (1. ábra), melyeknek elmélyítésére interaktív lehetőséget biztosít a többszörös visszacsatolás és a gyakorló feladatok segítségével. Mivel mozgáscelekvés tanulásáról van szó, feltétlenül fontosnak tartom, hogy a hallgató ne csak nézze a képeket, hanem a feladatok segítségével tanulja meg a mozgásfeladatok lényegét meglátni.

1/2. Alapismeretek - Microsoft Internet Explorer - Terjeszti: chello broadband n.v.

Fájl Szerkesztés Nézet Képtár Eszközök Súgó

Vissza Keresés Kedvencek Multimédia

Cím http://dian.nyf.hu/cgi-bin/virtual/blokklista.cgi?k_id=10&t_id=6&f_id=10&tol=1

Ugrás Hivatkozások

Customize Search Sign in My Yahoo! Baseball Yahoo! Yahoo! Mail

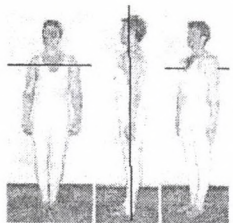
gyakorlati elemek

IV. Gimnasztikai gyakorlatok és a bemelegítés

V. A gimnasztikai gyakorlatok rajzírása, bemelegítő gyakorlatok tervezése

A gimnasztika alapjai

1/2 Alapismeretek

1,2,3. ábra

A gimnasztikai gyakorlatok szakleírásához néhány általános, az emberi testre és az emberi mozgásokra vonatkozó alapismerettel tisztában kell lenni. Ezek nélkül nem tudnánk pontosan meghatározni a gyakorlatokat.

A test tengelyei:

Az emberi testnek **három fő** tengelye van:

szélességi tengely: a két vállcsúcsot összekötő tengely (1. ábra);
hosszúsági tengely: a fejtetőt a bokával összekötő tengely (2. ábra);
mélyégi tengely: az előző két tengely metszéspontján található (3. ábra).



Helyi intranet

1. ábra
A gimnasztika
alapjai



151

IV/1. A mozgás szervrendszereinek átismétlése - Microsoft Internet Explorer - Terjesztő: chello broadband n.v.

Fájl Szerkesztés Nézet Kedvencek Eszközök Súgó

Vissza Keresés Kedvencek Multimédia

Cím http://dian.nyf.hu/cgi-bin/virtual/blokklista.cgi?t_id=118&id=108&id=269&tol=1 Ugrás Hivatkozások

Customize Search Sony VAIO Offers Messenger Bookmarks Norton AntiVirus

Passzív mozgatórendszer

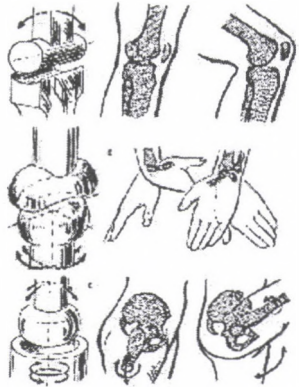
Az ízületek a végtagok mozgását teszik lehetővé. Az ízületek két vagy több csont porccal borított ízületi végei, az ízületi fej és az ízületi vápa alkotja. Az ízületet vékony, erekben gazdag ízületi belhártya béleli ki, mely az ízületi folyadékot termeli. Az ízületet tok veszi körül.

Ízületek csoportosítása mozgáslehetőségeik alapján

Egytengelyű ízületek: A mozgás csak egy tengely körül jön létre, ezeknek az ízületeknek a mozgáslehetősége csupán a hajlítás és a feszítés (nyújtás) (könyökízület, térdízület)

Háromtengelyű ízületek: Hajlítás, nyújtás, közelítés, távolítás, valamint forgás is végezhető bennük. Ilyen a vállízület. A három fő mozgás kombinálódásának következtében a kar a tér minden irányában számtalan tengely körül mozoghat.

Az ízületek anatómiai mozgáshatárának csökkenését - sok egyéb lehetséges tényező mellett - rendszerint az ízületet mozgató izmok megrövidülése, túlzott megerősödése idézi elő. A normális ízületi mozgáshatárt nyújtó hatású gyakorlatok segítségével őrizhetjük meg.



3. ábra
Az ízületek
csoportosítása

Ilyen jellegű program segítségével a gyakorlás eddig megoldhatatlan volt, mert ehhez sem tornaterem, sem gyermekek nem állnak a hallgató rendelkezésére. A program igénybe veszi az interakció különböző motiváló formáit, mint például az életszerű problémaszituációkat (2. ábra) vagy a szimulációs feladatokat.

A fejlesztés során el kellett döntenünk, hogy a teljes anyagot a lehető legnagyobb mértékben vizuálissá tegyük, vagy jobban szolgálja a tanulást, ha visszafogottabban bánunk a képi megjelenítéssel. A kérdés az volt, hogy a céljaink eléréséhez a képi megjelenítés mely formái vezetnek. A mozgásos cselekvéstanulás esetében vizuális bemutatásra akkor van szükség, amikor a hallgatók közvetlen tapasztalata hiányzik, például mert túl gyors a mozgás, vagy a képi megjelenítés kívülről láthatatlan dolgokat, például izmokat, ízületeket modellez. Ennek megfelelően a következő képi megjelenítési formákat alkalmaztuk:

- Fotók és videofelvételek, amelyek valóságos helyzeteket és mozdulatokat mutatnak be, a valóság közvetlen megtapasztalását képesek pótolni.
- Sematikus ábrák, amelyek a komplex struktúrák láthatóvá tételére, egyszerűsített bemutatására szolgálnak (pl. az izmok működésének szemléltetésére).
- Az analógiák képi bemutatása, például amikor az ízületek felépítését a különféle mesterséges csuklószerkezetekkel állítjuk párhuzamba (3. ábra), nagyban elősegítheti az összetett struktúrák működésének megértését.

Nagyon fontos volt, hogy a hallgató meglévő ismeretszintjének megfelelő információkat adjunk, és csak olyan mértékben modellezzünk, amennyire ez szükséges ahhoz, hogy az ismeretszerzést aktívan véghezvigye. Ugyanis a multimédiás tudásközlés akkor optimális, ha a tanulónak pontosan azt a külső segítséget nyújtja, amelyre szüksége van ahhoz, hogy a megfelelő kognitív műveleteket végrehajtsa. A média általi bemutatás a hallgató kognitív hiányosságait csak így pótolhatja optimálisan. Figyelemmel kellett lennünk azonban arra, hogy a képi és a szöveges információk megjelenítésének összhangban kell lennie, mert az összehangolatlanság káros lehet a tanulási folyamatra. A vizuális bemutatásnak ez a központi kérdése, amely döntően befolyásolta az oktatóprogramunk elkészítését.

Befejzés

A oktatási anyagok kialakításában a médiadidaktikai elméletek, felfogások, modellek és útmutatók csak alapelvekkel és általános tanácsokkal segíthetnek. Ugyanis minden konkrét programfejlesztés az adott tudományterület, oktatási cél, tanulócsoporthoz és oktatási feltételek alapján különböző megoldásokat igényel.

nyel. Ezért döntő egy oktatóprogram hatékonyságának szempontjából a kiértékelés, amelyet egyrészt már a tervezés és kidolgozás során el kell végezni, hogy a szükséges javítások a további fejlesztési folyamatban rögtön kivitelezhetők legyenek, ezzel is növelve a program hatékonyságát, másrészt szükség van egy összegző kiértékelésre a felhasználási területen történő kipróbálás után.

Általánosan is érdekes a multimédiás oktatóprogramok hatékonyságának kérdése, amely joggal kerül előtérbe az oktatási intézmények gazdasági számításaiban. Van-e olyan hatékony, vagy hatékonyabb-e a multimédiás oktatás, mint más oktatási módszerek? Mennyire elfogadott? Mennyire alkalmas különféle oktatási célokra? A multimédiás oktatási programok hatékonyságának mérése módszertanilag kifogástalan formában nagyon nehéz. Az újdonság okozta hatások, a kísérletvezetési változatok, a szituációs hatások, mint például a tanár személyisége, a mindenkori tananyag témája, a speciális oktatási célok, az életkor, az előzetes tanulmányok, ismeretek, valamint a tanulóknak a számítógéphez való viszonya, mind nagymértékben hatnak az eredményekre.

Multimédiás alkalmazások kifejlesztése a képzés területén didaktikai megalapozottságot és kísérleti bizonyítást feltételez. Nem elegendő a képernyőn „valami szépet” bemutatni, intuíciónkra támaszkodni, vagy kizárólag gyakorlati szakember tanácsára hallgatni, még ha az meggyőzően hangzik is. Ugyanis ezek a gyakorlati szakemberek az eddig használt technikai rendszerek és technológiák keretei között tanultak meg dolgozni, és nem ismerik az új multimédiás technológiák új didaktikai lehetőségeit, valamint az általuk optimalisan elérhető pedagógiai hatásokat.

Személyiségformálás a testnevelő tanári munkában (Röplabdabajnokság szervezése projektmódszerrel)

Perényi Csilla,¹ Bognár József²

¹Toldy Ferenc Gimnázium, Budapest

²Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar,
Testnevelés-elmélet és Pedagógia Tanszék

Előszó

Az itt olvasható történetet a cikk szerzői közül az első meséli el. Mivel az ő munkájának és tapasztalatainak eredményét írja le, végig egyes szám első személyt használ. A közvetlen hangvétel azt próbálja kifejezni, hogy a szerző mind a diákjai, mind a saját munkáját kritikus szemmel figyelte a folyamat egésze során. Minden tőle telhetőt megtett, hogy az élményeket és tapasztalatokat pontosan rögzítse, és ennek megfelelően objektíven közölje. Tudvalevő, hogy a pedagógiai jelenségek nehezen figyelhetők meg, mert a folyamat a tudatban és a személyiségben megy végbe. A szerző csak a külső megnyilvánulásokról gyűjthetett közvetlenül adatokat, amelyeket megpróbált valóság-hűen ábrázolni.

Bevezető

A hatosztályos gimnázium, ahol testnevelő és gyógytestnevelő tanárként 14 éve tanítok, pedagógiai programjának fő célja, hogy az intézményben végző

diákok öntudatos, a társadalom számára hasznos polgárrá és boldogságra képes emberekké váljanak. Ezen értékek és célok alapján a tantestület oktató-nevelő munkájában arra törekszik, hogy a diákok a tantervi tananyag magas szintű elsajátítása mellett művelt, önálló gondolkodásra és együttműködésre képes személyiséggé fejlődjenek.

Mint legtöbb kollégám, én is ezt próbálom megvalósítani, az iskolai tevékenységem során igyekszem sokrétű lenni, hogy segítsék diákjaimnak elérni ezeket a célokat. Mindezzel együtt, számomra mindig nagyon fontos volt, hogy folyamatosan új ismeretekkel, módszerekkel gazdagítsam magam a hatékonyabb, eredményesebb pedagógusi munka érdekében.

A mentálhigiénés képzés két és fél éve alatt az iskolai munkámban is a közösségi szemléletmódot igyekeztem megvalósítani. (Próbálkoztunk közös tornázással az értekezletek szüneteiben, majd sokak örömeire egy nagyszerű tanári sportnapot rendeztünk.)

Feltételezésem szerint a mentálhigiénés szakirányú képzésen megismert projekt módszer bevezetése nagyban hozzájárulna az iskolám pedagógiai programjában megfogalmazott célok minden szempontból sikeresen történő megvalósításához. Miként látni fogjuk, a projekt módszer számos gondolata hasonló a pedagógiai programéhoz.

A testnevelő tanári munkámban, különös tekintettel a szakórákon kívüli szervezési feladatokra, sokáig a hagyományos vezetési stílusban működtem. Ennek a szolgamódú teljesítésnek nem volt sok öröme számomra. Elégedetlenségemet talán az a tapasztalat is fokozta, hogy a tanulók meglehetősen passzívak a saját maguk iskolai életének szervezésében. Jobb megoldások után kutatva, a változtatás lehetőségét láttam meg a projekt módszerben. Arra is kíváncsi voltam, hogy a tanulók érdeklődése miként ébreszthető fel olyan módszerrel, amelyet még nem próbáltunk ki. Igyekeztem a projekt tervezésére és építésére jellemző szemlélet alapján dolgozni. Korábban a karácsonyi fenyőfaállítás, a tanári sportnap, az utcai futóversenyeken való iskolaszintű részvétel megszervezésében és a testnevelési óra felépítésében egyaránt a projektépítés elemeit használtam fel és próbáltam beépíteni a pedagógusi tevékenység menetébe. Véleményem szerint a munkámban az iskola pedagógiai céljai és értékei úgy is megjelenhetnek, hogy a különféle táborok, szabadidős sportrendezvények a diákság saját igényei, elképzelései által valósulhassanak meg, hogy ők is alkotó módon vehessenek részt a programok tervezésében, kialakításában és értékelésében.

A következőkben bemutatott projekt az iskolai röplabda-házibajnokság megszervezése. Munkám során arra voltam kíváncsi, hogy a projektszervezésben való munkálkodás hogyan tudja segíteni a közösségi nevelést, nyújt-e segítséget a tanulóknak önmaguk megismerésében, a kortársaikkal folytatott

kommunikációban. A projektcsoport létrehozásának célja nem elsősorban az önismeret fejlesztése volt számomra, de amint majd láthatjuk, sokat haladtam saját magam megismerésében is.

A dolgozatban igyekszem bemutatni a projektmunka egyes elemeit és a rendelkezésre álló szakirodalomból összegyűjteni az iskolai gyakorlatra vonatkozó ismereteket. Szeretném minden érdeklődővel megosztani kedvező tapasztalataimat a röplabda-házibajnokság projektjének bemutatásával. Kitérek arra is, hogy a testnevelő tanár mentálhigiénés szemléletű, projektorientált tevékenységével hogyan segítheti elő az iskolai közösség fejlődését, hogyan vehet részt a tanulók sokoldalú személyiségformálásában, különös figyelmet fordítva a mentálhigiénés szempontokra.

Projektelmélet röviden

Ebben a dolgozatban nem célom a projektelméletnek és történetének aprólékos ismertetése. Azonban fontosnak érzem röviden megemlíteni azoknak a munkásságát, akik megteremtették a projektmódszert, valamint ennek legismertebb képviselőit a hazai pedagógiai gyakorlatban.

Először is tisztázzuk, hogy mi a projekt: „A projekt egy sajátos tanulási egység, amelynek középpontjában egy probléma áll. A feladat nem egyszerűen a probléma megoldása vagy megválasztása, hanem a lehető legtöbb vonatkozásnak és összefüggésnek feltárása, amely a való világban, az adott problémához organikusan kapcsolódik.” (1) A projekt lehetővé teszi, hogy ki-ki a saját lehetőségei, tapasztalatai, tudása, készsége szerint válasszon részfeladatot. A módszer kooperatív, de az individualizáció színtere is. Garantálja, hogy az egyedi és kollektív szabad választás, közös célra törekvés, vezetés és vezetéség egysége csorbat ne szenvedjen.

Dewey (2) a projektmódszert az egész személyiséget mozgósító aktív ismeretszerezési folyamatnak tekintette, amelynek a lényege a meglévő tapasztalatok és a gyakorlati tevékenységek összekapcsolása. A projekt szerinte egy konkrét, egyedi, kooperatív cselekvésnek tekinthető, melynek feladata nem egyszerűen egy probléma kiválasztása és megoldása, hanem az ismeretek gyakorlati világhoz kapcsolódása. Hogy a tanulók meglévő és gyakorlati tevékenység közben születő tapasztalataikat össze tudják kapcsolni, tanáraiktól aktív és hathatós segítségre szorulnak.

Kilpatrick (3) szerint a projektmódszer a tanulás célszerű és társadalmi tevékenységére, együttműködésre, problémamegoldásra, a tanulók szükségleteire és érdeklődésére épül.

Hortobágyi (4) a projektmódszert az egész személyiséget mozgósító ismeretszerezési folyamatnak tekinti, amely láncreakció-szerűen borítja fel a hagyományos iskolai folyamatokat, változtatja meg a tanár-diák szerepeket,

ahol az ismeretszerzés egy alkotó folyamat részeként és eredményeként valósul meg. A tanár irányító szerepe az együttműködés sajátos szférájában észrevétlenül van jelen, feloldódik a közös tervezés, cselekvés és ellenőrzés célorientált mozzanataiban.

A projekt módszer tanulóközpontú szemlélet, hiszen a folyamatok a tanulók saját igényei szerint alakíthatók, az ismeretszerzés indirekt módon történik, nagyfokú tanulói önállóságot lehetővé téve. (5) A diákokkal való törődés szintje magasabb; kifizetődik, hogy érzékeny és tudatos emberi lénynek tekintjük őket. (6)

Iskola – mentálhigiéné – projekt módszer

Azokban az iskolákban, ahol a tanulóközpontú szemlélet az uralkodó pedagógiai elv, a humanisztikus pszichológia szemléletmódja terjedt el. Olyan szemlélet ez, amely nem tárgyyszerűen tekint az emberre, hanem szeretettel, olyan módszereket alkalmaz, melyekben a megismerési folyamat kiindulópontja és végcélja is az emberi ember. (7) Ezekben az iskolákban gyakran alakalmazzák a projekt módszert.

„Adjátok keze ügyébe a kérdéseket és hagyjátok, hadd oldja meg ő maga. Ne azért tegyen szert a tudásra, mert ti megmondátok neki, hanem azért, mert magától megértette. Ne tanulja a tudományt, hanem fedezze fel.” (8) Rousseau gondolatai jól kifejezik, hogy a nevelés, oktatás célja nem csorbul akkor, ha a tanulói önállóságnak a személyiségfejlesztésben nagyobb teret hagyunk.

A projekt tervezésénél fontos, hogy olyan gyakorlati problémát célozzon meg, amellyel kapcsolatban erős a résztvevők belső motiváltsága, valamint hogy a végrehajtás időtartama jól behatárolható legyen. Egy mentálhigiénésnek nevezhető projekt legalapvetőbb öt kritériuma a SMART betűszóval jellemezhető: specifikus, mérhető, akceptálható, reális, tempírozható. (9) Legyen specifikus, vagyis célja legyen jól megfogalmazott, konkrét, kerülje az általánosításokat. Legyen mérhető, ami nem feltétlenül számszerűséget jelent. Megfigyelhető, megállapítható legyen a változás, amely a projekt folyamatában létrejön. Legyen akceptálható, ami azt jelenti, hogy a program minden tagjának a célkitűzés főbb elemeivel egyet kell értenie és el kell fogadnia azokat. Ha a partnerek vonzónak tartják a projekt megvalósítását, akkor adott az aktív kooperáció előfeltétele. A cél legyen reális. Ha a projekt a jól teljesíthetőség határán mozog, sem túl könnyű, sem túl nehéz a résztvevőknek, akkor lehet a leghasznosabb. A tanulási folyamat, az út is fontos, nem elsősorban az eredményesség. Azonban a keretek megtartása, amelyeket mi magunk jelölünk ki a projekt építése során, hozzájárul ahhoz, hogy eredményorientált legyen a szemléletünk. A röplabdaprojekt esetében a keretekhez való ragasz-

kodás elősegítette, hogy a bajnokságot időben és pontosan le tudtuk bonyolítani. A projektépítés legyen tempírozható. A projekt időhatárok között folyik, és az ütemezéssel, szakaszolással el kell kerülni, hogy parttalanná váljon.

A projekt mint tevékenység-központú pedagógia

A pedagógiai célkitűzések alapján a mi hatosztályos gimnáziumunkban az optimális nevelési koncepció látszik leginkább érvényesülni. (10) Mint már korábban említettük, a pedagógiai munkánk legfontosabb célja a boldogságra képes, öntevékeny és autonóm személyiség kialakulásához való segítségnyújtás. E cél szem előtt tartása nemhogy gátolná az ismeretek megszerzését, az alapvető készségek és képességek fejlesztését, hanem épphogy elősegíti azt. Diákjaink azért szereznek újabb és újabb ismereteket, mert az önként vállalt tevékenységeik hatékonyabb végzéséhez szükségük van rá. Azért tanulnak, tájékozódnak, gondolkodnak, mert úgy érzik, szükségük van a megszerzendő ismeretekre.

Az általam választott folyamatorientált projekt az iskolai röplabda-házibajnokság megszervezése volt. A kutatás főbb kérdései a következők voltak:

1. A röplabda-házibajnokság projektje milyen szerepet játszhat a tanulók sokoldalú személyiségformálásában, különös figyelmet fordítva a mentálhigiénés szempontokra?

2. Mekkora igény van a tanulóknál arra, hogy felelősséget vállaljanak és önállóan tevékenykedjenek olyan programokban, amelyeket korábban tanáraik bonyolítottak le?

A munkám során többször gondoltam arra, hogy projektnek minősülhet-e ez a munkafolyamat, hiszen nem tantárgyhoz kapcsolódik a téma. Aztán megnyugodtam, mert olvasva a tanulmányokat azt láttam, hogy nem csak nekem vannak hasonló kétségeim (11), és ha a megfelelő szempontokat követem, akkor ezt a munkát is elfogadhatjuk projektnek. Ebben a hitben erősített meg közös célunk is, mégpedig az, hogy az iskolai élet, sport felpozíciójába bevonjuk a tanulókat, miközben szervezett, felelősségteljes munkára tanítjuk őket, amelynek során ők is nagyon jól érzik magukat.

Előzmények

Az iskolában az elmúlt években az én feladatomból volt az iskolai röplabdabajnokság megszervezése. Az a gyakorlat alakult ki, hogy a versenyben nem vett részt minden osztály, gyakran csak rábeszéléssel, majdhogynem kötelezéssel indultak el a csapatok a házibajnokságra. A mi iskolánk tanulói nagyon nagy létszámban vesznek részt a tanítás után egyéb különórákon, így

időbeosztásuk miatt a részvétel lehetősége csökkent. Gyógytestnevelő tanárként az óráim jelentős hányada délutánra esik, a szervezést ez a tényező tovább bonyolította. Kaptam visszajelzéseket a diákoktól arról, hogy ez így nem igazán jó. A saját magam és a tanulók elégedetlenségét megragadva, az alkalom jónak látszott annak kipróbálására, hogyan szeretnék megszervezni ők ezt a bajnokságot. A tervezésben a projekt módszer elemeit használtuk fel.

Módszerek

A munkatársak megválasztásánál olyan tanulókat (5 fő) igyekeztem megnyerni, akik vállalkoztak egy újszerű és feltehetően sikeresebb röplabdabajnokság megszervezésére. A csoport kialakításának alapja a kölcsönös megfelelés és a közös cél volt. A bajnokság szervezésével kapcsolatos megbeszélésekre tervszerű és rendezett módon kilenc alkalommal került sor 2002. január 3. és március 25. között, egyenként körülbelül másfél óra időtartamban.

Minden találkozó előtt és után írásban rögzítettem a várakozásaimat, gondolataimat, illetve tapasztalataimat (lásd a *mellékletet*). A diákoknak a folyamat három különböző pontján nyitott kérdéseket tettem fel érzéseikről, tapasztalataikról, ötleteikről és kapcsolataik alakulásáról. Az első kérdőív kitöltése a projekt munka megkezdése előtt történt, amikor még nem rendelkeztek a tanulók információval a módszert és folyamatot illetően. A második kitöltésére a bajnokság megkezdésekor, az előkészítő munkálatok befejezésekor került sor. A harmadik felvétele a folyamat végén, a bajnokság lezárása után történt.

Így két módszerrel gyűjtöttem információkat, és ezek alapján vontam le a következtetéseimet. Az adatok kódolásával, tartalmuk és szerepük alapján való csoportosításával megpróbáltunk élményeket és véleményeket feltárni, illetve bizonyos összefüggésekre rávilágítani. Úgy gondolom, az eredmények megértéséhez a tanulókat is meg kell ismernünk egy kicsit. Röviden összefoglalom a fontosabb tudnivalókat.

A tanulók bemutatása

1. „Áncsi” 9. osztályba járó diákleány. Sokoldalú, szívesen sportol, röplabdasportkorre jár. Az iskolai teátrum tagja, zenekarban hangszeren játszik. Volt a nyári kerékpárostáborban is. Aktív, együttműködő, élénk teremtés. Tanítom őt.

2. „Mese” 11. osztályba járó diákleány. Szorgalmas, megbízható, aktív, együttműködő, közösségi ember. Kitűnő tanuló. Színházi produkció rendezésében vesz részt. Társastáncra és ír szteptáncra jár. Volt a kerékpárostáborban, szeret röplabdázni. Tanítom őt.

3. „Gida” 11. osztályba járó tanuló. Úgy kapcsolódott a csoporthoz, hogy osztálytársa, „B” javasolta részvételét. Aktív közösségi ember. Az iskolai diákbizottság tagja. Szívesen sportol, iskolai bulit is szervezett már. Kisebb korában járt röplabdázni, de aztán elmaradt. A színjátszásban is részt vesz. Élénknek, kissé türelmetlennek ismertem korábbról. Nem tanítom.

4. „Bobó” 11. osztályba járó diákleány. Amióta ebbe az iskolába jár, rendszeresen vesz részt sportversenyeken. Kicsi korától kezdve, évek óta a kerékpárostáborok oszlopos tagja. Kiváló síelő. Röplabdázni is járt korábban. Az osztály színjátszó körének aktív tagja, az idén már főszerepet kapott. Nagyon megbízható, megfontolt, lehet rá számítani. A korábbi kerékpáros-projektben ő volt a csoport diákvezetője.

5. „Afes” 12. osztályba jár, nem tanítom őt. Az idén ismerkedtünk meg jobban, amikor a röplabdasportkörre kezdett el járni. Hangszeren játszik, a teátrum tagja, évek óta komoly szerepeket kap. Az iskolai floor-ball- (teremhoki-) csapat eredményes kapusa, asztalitenisz-bajnok. Kitűnő tanuló, orvosi egyetemre készül. Felnőtt gondolkodású, komoly, nagyon megbízható.

Eredmények, összegzés

A projektmunka vezetése és megfigyelése során az volt a tapasztalatom, hogy a projektben végzett tanulási folyamatban mind az öt tanuló sorozatosan találkozott olyan helyzetekkel, amelyekben az egyéniségük, személyiségük megmutatására jó alkalom nyílt. A kérdőívekre kapott válaszok egyértelműen mutatják, hogy a diákokban belső igényként jelent meg a tenni akarás az eddigieknél jobb és népszerűbb bajnokság létrehozására. A folyamatot egyéni és közös felelősségvállalás, aktív együttműködés és a másokhoz való alkalmazkodás próbálkozásai jellemezték. Az öt diák érezte a kölcsönös bizalom légkörét társaikkal és a tanárokkal kapcsolatban is. Reális ön- és társértékelés, valamint egészséges büszkeség volt jellemző mindannyiukra, a csoport tagjai magukénak érezték a bajnokság egészét. Mindannyian úgy nyilatkoztak, hogy szívesen vállalnának hasonló feladatokat a jövőben is. A felelősséggel végzett közös tevékenység élményét tapasztalhatták meg, ami az egészséges testiszellemi és lelki fejlődésüket segítette. A felelősségvállalásból adódó terhek a közös munkában erősítették a tanulók önbecsülését, sajátjuknak érezték a programot, nem külső kényszer vezérelte a tevékenységüket.

A munka során nagy öröömre szolgált, hogy képes voltam tanárként a segítő szerepében megmaradni. A projektben való munka számomra is lehetőséget adott az önismeretem fejlesztésére. Úgy érzem, sokat fejlődtem a tanulókkal való kooperációban, véleményük meghallgatásában és elfogadásában, az engem ért kritika hasznosításában a munkám és magam javára. Az empátiás hozzáállás mellett a kompetenciahatárát felismerő tanár élményét is megta-

pasztalhattam. Feltűnt a munka során, hogy amit a segítőbeszélgetések módszertanából tanultam, az ügyesen beépíthető a tanári nevelőmunka mindennapjaiba.

Részemről sokkal több figyelmet, törődést kívánt a projektcsoport vezetése annál, mint amikor korábban, csak magamra számítva, megszerveztem egy iskolai bajnokságot. Nagyon nagy öröm volt, hogy más szinten, olyasmit taníthatok sikeresen, amit és ahogyan korábban nem tettem. Használhattam azokat a készségeket, amelyeket a továbbképzésem és saját önművelődésem elmúlt évekbeli hozadékanak tekintek.

A röplabda-házibajnokság népszerűsége és sikere nagyban hozzájárult ahhoz, hogy megnövekedett a tanulók érdeklődése a sportág iránt. A szervezés és egyeztetés folyamán az osztályokon belüli és az osztályok közötti kapcsolatrendszer erősödött, a közösség szorosabbá formálódott.

A projektmódszer alkalmazása a pedagógiában, a testnevelői munkában olyan tanulási és tanítási stratégiát jelent, amelyben a hangsúly a nevelésre és a diákra helyeződik, nem pedig az oktatásra és a tanárra. (12) A tanár számára a folyamatos önképzés, tanulás lehetőségét adja meg, ami eredményesebb tanításban és kedvezőbb tanár-diák viszonyban nyilvánul meg.

Csatlakozom azokhoz a szerzőkhöz, akik kiemelik, hogy a csoportban való sikeres tevékenység erősíti a tanulók önmagába vetett hitét. A tudásnál nem kevésbé fontos a magabiztosság, a felelősségvállalás képessége. A döntési képesség, cselekedni tudás is növeli az egészséges önbizalmat, amely a tanulás, az életben való aktív és sikeres részvétel záloga lesz. Motiválás helyett a motiváltság a mozgatóerő. A csoport pozitív értékfelfogása pozitív beállítódást fejleszt, lehetőséget ad arra, hogy a csoportban való együttműködés és alkalmazkodás készségét is elsajátítsák a tanulók.

A projekt legkényesebb pontja az időtényező volt. A mindennapi állandó, amúgy sem kevés feladat mellett végeztük mindannyian ezt a munkát. Persze a siker mára már feledteti a nehézségeket, de az idő örökös szűkössége komoly gát lehet a későbbiekben a projektmunkában.

Érdekes, hogy testnevelő kollégáim a legalapvetőbb információkon kívül nem sokat tudtak a munkáról. Úgy éreztem, hogy elfogadják ezt a tevékenységet, de különösebb érdeklődést részükről nem tapasztaltam. A jövő tervei közé tartozik, hogy szorosabbra fűzzem velük a munkakapcsolatot, és a többi sportág bajnokságait, vagy esetleg egyéb iskolai sportrendezvényeket is a mentálhigiénés szemléletű projektmódszer segítségével, közösen rendezhesük meg.

A projektben való tevékenység, a tanárnál és diáknál is, az egyén személyes és szociális kultúráját fejleszti, és olyan működésmód elsajátítását is lehetővé teszi, amely a lelki egészség megőrzését szolgálja. Az együttes mun-

ka megvalósulása érdekében kialakul a közösségi működés igénye, feltételrendszere. A demokratikus tanulási tapasztalat, melyet a projekt biztosít, hozzásegíti a tanulókat, hogy ismeretek és tények helyett önismeretet, konfliktuskezelést és az időkeretekhez való alkalmazkodást tanuljanak.

A projekt módszer alkalmazásánál a tanár segítője az ilyen jellegű tanulási folyamatoknak, és a tanulót helyezi a középpontba. Nem veszi el a gondjaira bízott diákok éréséhez elengedhetetlenül szükséges ön- és útkereső lehetőségeket, nem akarja megtakarítani az olykor nagyon is nehéz és fáradságos, de az egészséges, autonóm személyiség kifejlődéséhez nélkülözhetetlenül szükséges kerülőutakat és kudarcokat. A tanár egyik fő feladata, hogy felébressze és tudatosítsa a diákban saját képességeit, az akaratot arra, hogy kíváncsi legyen, tanuljon meg a saját szemével nézni, használja a saját felfogóképességét.

Irodalom

1. Hortobágyi K. (1991): *Projekt kézikönyv*. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ. Budapest.
2. Dewey, J. (1976): *A nevelési jelleg és folyamat*. Tankönyvkiadó, Budapest.
3. Kilpatrick, W. H. (1918): The project method. *Teachers College Record*, 19(4). 319-335.
4. Hortobágyi K. (1991): A projekt ...eszméről? ...oktatásról? ...tanulásról? ...módszerről? *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. 165-169.
5. Falus I.: *Didaktika*. Jegyzet. www.cs.elte.hu. Pedagógiai esszék honlapja.
6. Rogers, C. R. (1986): *A tanulás szabadsága*. Kézirat. Magyar Pszichológiai Társaság.
7. Honti L. (1986): Humanisztikus Pszichológiai Egyesülés. *Információ*, 1.
8. Rousseau, J.-J. (1957): *Emil avagy a nevelésről*. Tankönyvkiadó. Budapest.
9. Tomcsányi T. - Manderscheid, M. - Krieger, H. - Calin, M. - Csáky-Pallavicini R. (2002): *A mentálhigiénés képzés stúdiumkísérő projektje*. Tanulmány. Semmelweis Egyetem. Budapest.
10. Bábosik I. (1996): A nevelés elméletének és gyakorlatának fejlődéstörténeti tendenciái a XX. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 3-21.
11. Hegedűs G. (2001): *A projektoktatás didaktikája*. In: Projekt módszer II. Kecskeméti Tanítóképző Főiskola.
12. Projektpedagógia és nevelésfilozófia. (2000) *Új Katedra*, 9-10.

A röplabda-házibajnokság projektjének összefoglaló táblázata

Időpontok	Tervezett célok, feladatok	Tervezés, döntések	Feladatok vállalása, kivitelezés	Visszatekintés és értékelés
1. 2002. január. 31. Alakuló gyűlés. CÉLMEG- HATÁROZÁS	A projektmódszer ismertetése. Kérdőívek kitöltése. Szerződéskötés.	A projektmódszer. Elfogadás. Szerződés. Célok megfogalmazása.	A kérdőívek kitöltése. A következő lépésekről való gondolkodás.	Érdeklődő figyelmet mutattak a tanulók. Új számukra a módszer, de lelkesek.
2. 2002. február 1. TERVEZÉS- KIVITELEZÉS	A bajnokság kereteinek meghatározása. Nevezési feltételek kidolgozása.	Korcsoportok szerinti házibajnokság, febr. 20. Nevezési határidő, Szuperkupa. Nevezési feltételekről döntés.	Közzététel, hirdetések megírása, Plakátok tervezése.	Lassan haladunk. Jellemző a hangos gondolkodás. Nehezen indul be a cselekvés. Indirekt kérdéseket tettem fel.
3. 2002. február 6.	A verseny díjazásáról: A díjazás formai és gyakorlati szempontjainak megvitatása.	Ötletek a bajnokság díjazására: egyedi oklevél. Díjkiosztó: Szuperkupán, márc. 22.	Oklevél előkészületi munkái. Tájékoztódás, pénzügyi tervezet. Egyeztetés a diáksportkör elnökével az érmeokről.	Az előzőleg kapott feladatok kiértékelése. Sok ötlet. A feladatvállalás nehézkes.
4. 2002. február 20.	Beszámoló a korábbi feladatokról. Sorsolás a nevezések alapján. Végleges szabályok.	Sorsolás, időrend elkészítése. A mérkőzések ideje. Házi szabályok.	Adminisztráció: mérkőzések rendje, csapatnévsorok, szabályok elkészítése.	Nagyon aprólékos és hosszú munka volt. Kitartó figyelem jellemző.

Időpontok	Tervezett célok, feladatok	Tervezés, döntések	Feladatok vállalása, kivitelezés	Visszatekintés és értékelés
5. 2002. február 27. MEGVALÓSÍTÁS	A bajnokság elindul. A 2. sz. kérdőív kitöltése. Oklevéltervezet kidolgozása.	Az alsóbb korcsoportban a tanulók vezetik a mérkőzéseket. Oklevél-rajzpályázatot	A rajzpályázat meghirdetése, plakát. Személyes megkeresések.	A kérdőívet kitöltöttük. Lelkes hozzáállás.
6. 2002. március 11.	A rajzpályázat értékelése. Díjak beszerzése. A végső értékelés szempontjai.	Végleges oklevélterv. Kiállítás a teaházban. Éremvásárlás. Ki nem állásért szabálmódosítás.	Számítógépes előkészítés. Éremvásárlás. Oklevélpapír beszerzése.	Önálló döntések. Jól átgondolt tervezés.
7. 2002. március 20.	Oklevelek megírása. Beszélgetés az értékelés szempontjairól, a Szuperkupával, a díjkiosztóval kapcsolatban.	Kérelmező levél a zászlóterv anyagi támogatására. Zászlóterv grafikai megoldása.	Oklevelek megírása. Dobogóépítés. A díjkiosztó egyéni feladatai.	Az előzőleg vállalt feladatokat elvégeztük, aktív együttműködés volt jellemző.
8. 2002. március 22.	Szuperkupa mérkőzései. Eredményhirdetés.	Egyeztetés.	Egyeztetés.	A program szépen lezajlott. A csapatok átvették az okleveleket és az érmeiket.
9. 2002. március 25. ÉRTÉKEKÉLÉS	Az értékelés szempontjai. A kérdőívek kitöltése. Hibák feltárása. Beszélgetés.	Cikk az évkönyvbe. Közös röplabdázás.	A jövő terveiről. Vándorzászló júniusban.	Az értékelés a projekt lezárását jelentette. Két tanuló távolmaradt.

A mozgáskreativitás fejlesztése a néptánc tanítás eszközeivel

Jakabné Zórándi Mária,¹ Fügedi János²

¹Magyar Táncművészeti Főiskola, Néptánc Tanszék

²MTA Zenetudományi Intézet

A tánc és hatásai

Az egyik legalapvetőbb és leggyakrabban használt emberi készséget, a motoros vagy pszichomotoros készséget Gardner (1983) az emberi intelligencia egyik jelentős formájának tekinti és kinesztetikus intelligenciaként említi. Úgy véli, a különféle testmozgások közül egyik sem ért el magasabb szintet vagy bontakozott ki változatosabb módon a különböző kultúrákban, mint a tánc. A tánc ősidők óta a mozgásos kifejezés nyelve, amely az ember tudati, érzelmi megnyilvánulásait jeleníti meg.

A tánc biológiai hatása

A táncos mozgás emocionális indíttatása révén nem jelent túlzott mértékű fizikai megterhelést, ugyanakkor a rendszeres tánc tanulás a légzőszervekre, a szívre, a vérkeringésre, tulajdonképpen egész szervezetünk működésére kifejezetten *pozitív hatással* van. A táncosoknál tapasztalható mozgásfejlődést tekintve megállapíthatjuk, hogy növekedik a csontrendszer szilárdsága, az ízületek mozgáshatárai kitágulnak, mozgékonyáguk jelentősen megnő, az izomzat egésze harmonikusan fejlődik, a testtartás esztétikussá válik. A tánc

során végzett, finoman differenciált mozgások jelentős mértékben elősegítik a testtudat kialakulását, fejlesztik a kinesztetikus és ritmusérzékenységet, a gyors mozgásreakciót, az ügyességet, melyek együttesen magas szintű mozgáskoordinációt eredményeznek. A táncok tempójának változatos lehetőségei gyorsaságierő-gyakorlatként is alkalmazhatók vázizmaink gyorsasági erejének növelésére és a szívizom erejének fokozására.

A magyar néptánc sajátosságai, hatása az egyén fejlődésére

Nemzeti táncagyományunk mozgásvilágára elsősorban a *virtuóz lábtechnika* és a *dinamikus mozdulatok* a jellemzőek, melyeket a *törzs- és kar-mozgások* harmonikusan egészítenek ki. Néptáncaink a maguk sajátosan sokszínű és dinamikailag árnyalt mozgáskincsével, népzenei hagyományunk pedig érzelmileg motiváló gazdag ritmus- és dallamvilágával együttesen rendkívül alkalmas az egészséges *mozgásfejlesztésre*.

A Kárpát-medencében élő népek táncaira ugyanúgy, mint magyar táncaink többségére a rögtönzéses táncolási mód, az *improvizáció* a jellemző. Rögtönzéskor ki-ki saját figurakészletéből és táncos mozgásélményéből mérítve, pillanatnyi lelki állapotának megfelelően táncol, ily módon táncában megteremtődik a *belső harmónia*, amit a test és lélek egységének nevezhetünk.

A kollektív táncolás ugyanakkor *közösségi élményt* ad, amely szintén *kedvező pszichés hatással* van az egyénre. Mindezek együttesen jótékonyan járulnak hozzá az egyén testi-lelki és szellemi kultúrájának gazdagodásához egyaránt.

Táncpedagógia és mozgástudatosság – egy újszerű oktatásszemlélet

A táncpedagógia mindenütt és szinte kizárólagosan alkalmazott módszere az imitációs tanítás – Beck (1988) szavaival a „mozgásmimikri” –, amely a történeti tekintélyre alapozott, általánosan elfogadott gyakorlat. Az imitációs táncoktatás hagyományos módszerének kritikáját Locke (1970) fogalmazta meg. Mivel a táncoktatás során a tanár általában imitációt követel, és a hibák javítása során nem adja meg a diáknak a lehetőséget arra, hogy megértse a javítás összefüggéseit, a diákot a tanár mozgásmintáitól teszi függővé. Ez az eljárás inkább trenírozásnak mondható – állítja Locke –, és csak akkor nevezhetnénk oktatásnak, ha a diák lehetőséget kapna arra, hogy kreatív bepillantást nyerjen a mozdulat szerkezetébe.

Számos szerző hangsúlyozza a mozgás megfigyelésének és elemzésének fontosságát a mozgásoktatás területén. Sweeney (1970) úgy látja, ha a tanuló konceptualizálni és verbalizálni tudja a mozgást, egyben meg is érti azt. A megértés révén a mozgássor elsajátításához kevesebb próba elegendő, és a rögzült mozgássor a memóriában jobban megmarad. Ezért Sweeney a megértést és az elemzési képességet a mentális próbák előnyei között tartja számon. Hannah (1999) szerint annak ismerete, miként mozoghatnak a testrészek a tér-idő-erő hármasságában, és miként testesül meg a jelentés a stíluson vagy a tartalom keresztül, segíti a különböző táncok tanulását és megértését.

A konceptualizálás hasznára Foley (1991) mutatott rá képzett táncosok és táncolni nem tudó személyek egyszerű és komplex mozgásfeladatmegoldásainak összehasonlítása révén. Az ismeretlen mozgássorokat a táncosok nem csak mozgásban, hanem verbálisan is tudták kódolni, így jelentősen jobb eredményt értek el a mozgásmemória-tesztekben, mint a nem táncosok, akik a táncot csak mozgásban tudták feleleveníteni. Dimondstein (1971) az iskolai táncoktatási programok fontos részének tartja a kinesztetikus tudatosság kifejlesztését. Kinesztetikus tudatosságra szert téve a tanuló a mozgás pusztán elvégzésén túl eljuthat annak tudatosításáig, hogy miért és hogyan formálódik meg a mozdulat. Csak így értheti meg a test és a kifejezési lehetőségek közötti kapcsolatot. Tillotson (1967) célja az volt, hogy növelje a gyermekek mozgástudatosságát és mozgásértését, ezért oktatási programja fő területei közé emelte a térbeli, valamint a testi mozdulatlehetőségek tudatosságának fejlesztését.

Moomaw (1967) úgy vélte, nagymértékben növeli a diákok mozgás-megértési és mozgáselemzési képességét a tánclejegyzési képzés. Meglátása szerint a tánclejegyzés javítja a tanítási és az előadói képességet, a lejegyzett koreográfia szerkezete és részegységei elemezhetővé válnak, valamint tanulmányozható lesz az egyes mozgáselemek dinamikája, áramlása, stílusa is. Beck és munkatársai (1987a, 1987b) annak érdekében, hogy a táncoktatásban a már említett „mozgásmimikrit” az integrált testtudati megközelítéssel helyettesítsék, a gyermekek számára írt tánc-tankönyvükben központi szerepet adtak a tánclejegyzésnek. Moses (1990) és Warburton (2000) kísérletileg vizsgálták azon hipotézisük helytállóságát, hogy ha a táncot tanulók megismernek egy *tánclejegyzési rendszert*, jobban használják a mozgáskonceptiókat a mozgás felismerésében és végrehajtásában. Eredményeik szerint a tánclejegyzés alkalmazása valóban segíti a gyermekek mozgáskognitív-szimbolikus fejlődését, valamint a tánc jobb megértését.

A tánclejegyzések történeti fejlődése során (amelyről rövidebb áttekintést ad Fügedi 1993) kialakult számos tánclejegyzési módszer közül a magyar származású Lábán Rudolf (Laban 1975, Maletic 1987, Hodgson – Preston-

Dunlop 1990) szimbolikus rendszere terjedt el nemzetközileg a legszélesebb körben, *Lábán-kinetográfia* néven (Hutchinson 1977, Knust 1979). Beck (1988) szerint a Lábán-kinetográfia ma már világszerte hatással van a táncos tréningre, a tánc történeti kutatásra, a tánckritikára és táncelemzésre, a koreográfiakészítés kreatív folyamatára és a tánc oktatására. A magyar tánc kutatás és táncpedagógia szintén ezt a rendszert használja.

A tánclejegyzés szimbolikus és egyben analitikus rendszer. Fügedi (2001) úgy vélte, a Lábán-kinetográfia természetéből fakadóan szolgáltatja a mozgásinformáció magas szintű kognitív egységeit, valamint megkívánja a mozgásképzetet használatát és a mozgás mentális gyakorlását. Fügedi (2002) kísérletben hasonlította össze a mozgás és ritmus felidézésének eredményességét demonstráció alapján és tánclejegyzésből, és arra a következtetésre jutott, hogy az utóbbi eredményesebb.

Gyakorlati módszerek a néptánc tanításban

Az említett indokok alapján a Magyar Táncművészeti Főiskola Néptánc Tanszéke az elmúlt években a táncpedagógus szak néptánc szakirányú képzésein bevezette azt a mozgás tanítási módszert, amelyben hangsúlyozott szerepet kap a *mozgásanalitikus szemléletmód*. Az analízis eszközeként a *táncjelírás* rendszerét is felhasználjuk, melynek alkalmazása nagymértékben elősegíti az adott tánc mozgásjellegéről való képalkotást, valamint a test mozgásának, a ritmikai többszólamúságnak a megértését is.

Az adott tánc mozgásanyagát elemeire bontva, a *természetes mozgásokból kiindulva* kezdjük meg néptáncaink tanítását. Az adott táncanyagnak megfelelő alapelemekre épülő formákból eljutunk a legjellemzőbb mozgássorok egyszerű *szintetizálásáig*, majd ezeket gyakoroltatjuk *kötött és rögtönzött formában* egyaránt.

Ahhoz, hogy mozgásunk és gondolkodásunk ne szoruljon be az automatizmus korlátjai közé, nagyon fontos, hogy mindig újabb és újabb impulzusok finomítsák a táncos mozgást. Ilyen hatást eredményeznek a már tanult mozgások *ritmikai, dinamikai, tempóbeli* változtatásai, a *plasztikai és funkcióbeli* módosítások, valamint a mozgáskoordináció különböző céllal történő *differenciálása*. Ez egyben nagy lehetőséget teremt a kollektív játékos gyakorlásra, valamint az egyéni változatok bemutatására is, ezzel a tanulók kreatív szemléletének kialakítására. Ezt követi a táncanyag fejlettebb koordinációt, ritmikai és dinamikai árnyalást igénylő, bonyolultabb formáinak elsajátítása, amely mozgásanyagot szintén gyakoroltatjuk *kötött és rögtönzött formában* is.

A tánc tanulás következő szintje, amikor megismertetjük az adott tánc felépítésének törvényszerűségeit, a jellemző táncfolyamatokat, a mozgások különböző kötési lehetőségeit. Végül mindezek figyelembevételével sor ke-

rülhet a megtanult tánc kötött és rögtönzött formában történő gyakorlására. Az egyéni módon történő megfogalmazás, vagyis a *szabad, rögtönzött táncolás* tehát a tanulás kezdeti, középső és végső fázisában is szerves részét képezi a gyakorlás folyamatának. A táncos improvizáció – mint az egyén megnyilatkozási lehetősége – a mozgásfejlesztésen túl elősegíti az asszociatív és kombinatív gondolkodást, végső soron hozzájárul a *kreatív mozgásszemlélet* kialakulásához.

Összegezve elmondhatjuk, hogy az analitikus mozgástanulás és a tánclejegyzési rendszer együttes alkalmazása a táncpedagógiában nagymértékben elősegíti és felgyorsítja a gyermekek mozgáskognitív-szimbolikus fejlődését, a tánc jobb megértését és a kreatív mozgásszemlélet kialakulását.

Irodalom

- Beck, J. (1988): Labanotation: Implication for the Future of Dance. *Choreography and Dance*, 1. 69-91.
- Beck, J. - Lynn, E. - Fleming, D. (1987a): *My First Ballet Workbook*. Part I., II. School of the Hartford Ballet.
- Beck, J. - Lynn, E. - Fleming, D. (1987b): *My Second Ballet Workbook*. Part I., II. School of the Hartford Ballet.
- Dimondstein, G. (1971): *Children Dance in the Classroom*. Macmillan Publishing Co. Inc.
- Foley, A. M. (1991): The effects of enactive encoding, type of movement, and imagined perspective on memory of dance. *Psychological Research*, 53. 251-259.
- Fügedi J. (1993): Tánclejegyző rendszerek. I., II., III. *Táncművészet*, 1-2. 48-49., 3-4. 49-51., 5-6. 47-49.
- Fügedi J. (2001): *Kognitív tényezők a tánc tanításában - mozgáspszichológiai háttér*. In: Tánc tudományi Tanulmányok 2000-2001. Magyar Tánc tudományi Társaság. Budapest. 88-100. p.
- Fügedi J. (2002): *Mozgáskogníció és tánclejegyzés*. In: Zenetudományi Dolgozatok 2001-2002. MTA Zenetudományi Intézet. Budapest. 273-287. p.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiply Intelligence*. Basic Books.
- Hannah, J. L. (1999): *Partnering Dance and Education; Intelligent Moves for changing Times*. Human Kinetics.
- Hodgson, J. - Preston-Dunlop, V. (1990): *Rudolf Laban - An Introduction to his Works & Influence*. Northcote House.
- Hutchinson, A. (1977): *Labanotation or Kinetography Laban - The system of Analyzing and Recording Movement*. Theatre Art Books. New York.
- Knust, A. (1979): *A Dictionary of Kinetography Laban*. I-II. Macdonalds and Evans. Estover, Plymouth.
- Laban, R. (1975): *A Life for Dance*. Macdonald and Evans. London.

- Locke, L. (1970): *A Critique of Movement Education*. In: Sweeney, R. T. (Ed.): *Readings in Movement Education*. Addison-Wesley Publishing Company. 187-202. p.
- Maletic, V. (1987): *Body - Space - Expression*. Mouton de Gruyter. Berlin.
- Moomaw, V. (1967): *The Notated Creative Thesis*. In: *Research in Dance: Problems and Possibilities*. Proceeding of the Preliminary Conference on Research in Dance. Greystone Conference Center, Riverdale, New York.
- Moses, N. H. (1990): *The Effects of Movement Notation on the Performance, Cognitions and Attitudes of Beginning Ballet Students at the College Level*. In: Overby, L. Y. - Humphrey, J. H. (Eds.): *Dance - Current Selected Research*. Vol. 2. AMS Press. New York. 105-112. p.
- Sweeney, R. T. (Ed.): *Readings in Movement Education*. Addison-Wesley Publishing Company. 187-202. p.
- Tillotson, J. (1967): *A Program of Movement Education for Plattsburg elementary Schools*. In: *Research in Dance: Problems and Possibilities*. Proceeding of the Preliminary Conference on Research in Dance. Greystone Conference Center, Riverdale, New York. 114-118. p.
- Warburton, E. C. (2000): *The Dance on Paper: The Effect of Notation - use on Learning and Development in Dance*. *Research in Dance Education*, 2. 193-213.

A leánytorna nevelő hatásainak érvényesülése az iskolai testnevelésben (kutatási koncepció)

Leibinger Éva, Hamar Pál, Derzsy Béla

Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar,
Torna Tanszék

„A nevelés folyamata a születés első pillanatában megkezdődik, folyamatosan fejleszti az egyén szellemi erőit, átítatja az ember öntudatát, alakítja szokásait, nézeteit, felkelti érzéseit és érzelmeit. Az egyén ezen az öntudatlan nevelési folyamaton keresztül fokozatosan részesül az emberiség által eddig felhalmozott szellemi és erkölcsi javakból.”

(John Dewey)

Bevezetés

John Dewey amerikai reformpedagógustól származó idézetünkkel párhuzamba állítjuk azt a már-már közhelynek tűnő megállapítást, miszerint abban a folyamatban, amelyben a személyiség a társadalmi öntudat szerves részévé válik, a tanár, a testnevelő tanár kiemelt szerepet kap. Az említett folyamat pedig nem más, mint a nevelés maga.

A nevelő hatások vizsgálatának igen sokrétű a problematikája. Témánk a neveléstudomány számos diszciplínája felől megközelíthető. Jelen tanulmány célja – a probléma pontos körülhatárolása mellett – az alapvető szakirodalomból származó elméleti modellek összegzése, adaptálása.

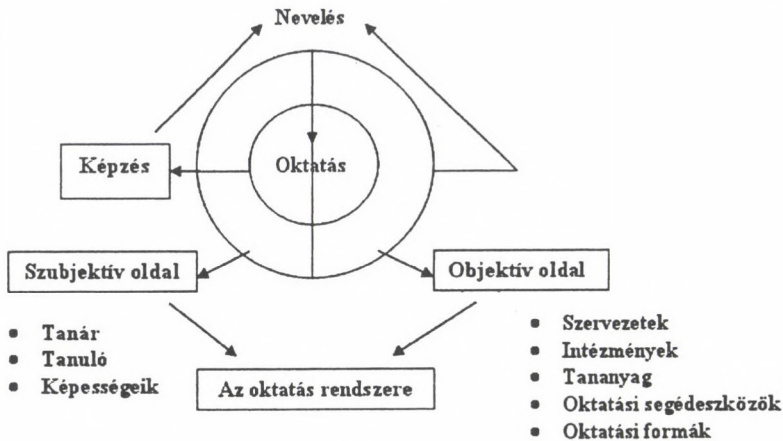
Problémafelvetés

A rendszerváltozás utáni magyar közoktatás számos problémával szembesült, és szembesül még ma is. Tantervi változtatások sokasága, hiányos infrastruktúrájú tanintézetek, anyagi nehézségekkel küzdő pedagógusok, mind ismert problémák. Sajnálatos módon ebbe a körbe tartozik az iskola nevelő funkciójának csökkenő érvényre jutása is. Szakírók sokasága – Bábosik István (1, 2, 3, 4), Biróné Nagy Edit (5), Gombocz János (6), Kis Jenő (7), Mezei Gyula (3), Nagy József (8), Zrinszky László (9) – fejtette ki véleményét e tárgyban. Kisebb-nagyobb hangsúllyal ugyan, de mindenkinél szóba került a kérdéskör testkulturális vonatkozása.

A megváltozott társadalmi, közoktatás-politikai és oktatásirányítási közeg, a Nemzeti alaptanterv (NAT) 1995-ös és a kerettantervek 2001. évi megjelenése a testnevelés területén is új helyzetet teremtett. Igaz ez a megállapítás a testnevelési tantervek egyik domináns részterületére, a tornára is. A NAT hosszú évekig tartó munkálatai során ennek a tradicionális mozgásformának a tantervből való törlése is felvetődött, de ez az idea szerencsére már a múlté. Kérdés ugyanakkor, hogy az érvényben lévő testnevelési tantervi dokumentumokban jelentős szerepet játszó leánytorna-tananyag oktatása milyen nevelő hatást fejt ki az iskolai gyakorlatban.

Irodalmi áttekintés

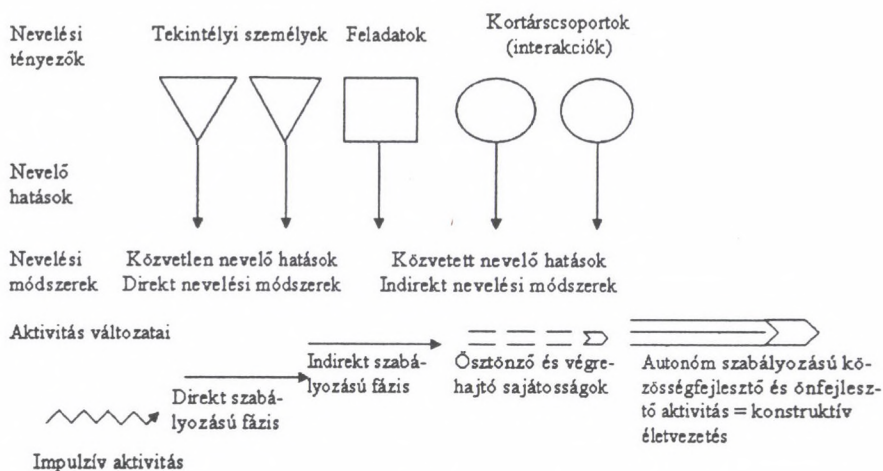
Választott témánk a neveléstudomány és a didaktika találkozási területére esik. (E két szubdiszciplína érintkezését Biróné Nagy Edit előadása alapján értelmezzük.)



1. ábra
Az oktatás és a nevelés kapcsolata

Az 1. ábra megerősíti azon tételt, miszerint „minden oktatás nevelés, de nem minden nevelés oktatás”. Az ábrán látható szubjektív oldalt a nevelésmélettel, míg az objektív oldalt a didaktikával állíthatjuk párhuzamba. Ha ezt a modellt a testnevelésre és a sportra, vagy méginkább a tornára vonatkoztatjuk, sportpedagógiai törvényszerűségek sokaságát fedezhetjük fel. Mielőtt azonban ennek a témának a részletesebb elemzésébe kezdenénk, áttekintjük a problémakör releváns nevelésméleti munkáit.

Bábosik István (2) a nevelési folyamat szerkezetét a 2. ábrán látható módon összegzi. Eszerint a nevelési hatások forrásai a nevelési tényezők, azaz a tekintélyi személyek (a mi esetünkben a testnevelő tanár), a feladatok (a témánkra fókuszálva: fellendülés kézállásba, gurulóátfordulás előre), valamint a kortárs csoportok (vagyis az osztályközösség).



2. ábra

A személyiségfejlesztő és a magatartásformáló nevelési folyamat összefüggérendszer

A gyermekeket – születésüktől fogva – különböző hatások érik. Ezek a hatások túlnyomó többsége nevelő hatás, amelyek azt a célt szolgálják, hogy a nevelt felnőtt korára felkészüljön a konstruktív életvezetésre, az önálló életvitelre. Ehhez azonban több évnek kell eltelni, mialatt a gyermeknek, később ifjúnak hajlandóságot kell mutatni a nevelő hatások befogadására, interiorizálására. A nevelési tényezőkből kiinduló nyilak a nevelő hatások, melyek a nevelési módszerekben direkt és indirekt módon érvényesülnek.

A nevelt tevékenységének minősége az aktivitás változataiban mutatkozik meg. Attól függően, hogy az aktivitásban a külső vagy a belső tényezők kerülnek túlsúlyba, megkülönböztetünk:

1. impulzív aktivitást,
2. direkt szabályozású fázist,
3. indirekt szabályozású fázist,
4. az ösztönző és végrehajtó sajátosságok fázisát,
5. autonóm szabályozású közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitást, azaz konstruktív életvezetést.

A felsoroltakból kitűnik, hogy a nevelési folyamat olyan személyiségformálás, amelynek alapvető kritériuma a nevelt aktivitása. Az aktivitás külső pedagógiai regulálását a nevelési tényezők által produkált nevelő hatások eredményezik. Fontos megjegyeznünk, hogy a nevelés nem laboratóriumi körülmények között zajlik, hanem az olyan nevelési színtereken, mint az iskola, a család, a munkahely, vagy a mindezeknek az eszenciáját jelentő társadalmi gyakorlat.

Mivel témánk az iskolai testnevelésre fókuszál, nem szabad figyelmen kívül hagynunk a didaktikai nézőpontot sem. Az általunk felépített didaktikai struktúra igazodik az iskolai művelődési anyag kiválasztásának és elrendezésének legújabb tendenciáihoz, valamint a tantervelmélet és a pedagógiai technológia eddigi eredményeihez, tapasztalataihoz.

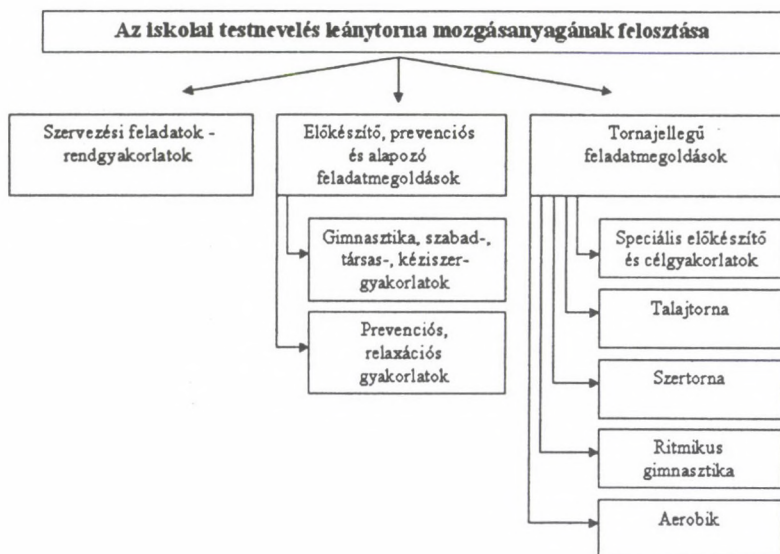
Az iskolai művelődési anyag kiválasztása és elrendezése:

- a műveltség és az iskolai művelődési anyag,
- a tananyag-kiválasztás fő tényezői,
- a művelődési anyag és a tantárgyak,
- a műveltségi területek és a tantárgyak struktúrája,
- az oktatás tartalma,
- a kétpólusú tartalmi szabályozás.

Tantervelmélet és pedagógiai technológia:

- az oktatás szervezeti keretei,
- módszerek,
- eszközrendszer,
- ellenőrző értékelés.

A 3. ábrán témánk részletes didaktikai feltérképezésével a leánytorna mozgásanyagának felosztásához, mint az iskolai művelődési anyag kiválasztásának és elrendezésének egyik kategóriájához, az oktatás tartalmi összetevőjéhez jutunk el.



3. ábra
A mozgásanyag felosztása

Ezt a rendszert a Nemzeti alaptanterv és a testnevelési kerettantervek alapján készítettük. A felosztás két lépcsőjén elhelyezkedő egységek és alegységek tulajdonképpen olyan tananyagok, amelyek tanítása, tanulása során testkulturális értékközvetítés valósul meg. A testnevelést a szakirodalom a „nevelés szerves részeként” jelöli meg. Ezen az általános megfogalmazáson túllépve azt is látnunk kell, hogy a testnevelés funkciója egy speciális műveltségterület, a sport és egészségkultúra átszármaztatása, amely természetesen értékközvetítéssel jár. Ezen értékek, valamint a nevelés célja az adott társadalmi gyakorlattól is függenek.

A nevelő hatások és módszerek rendszerezése régóta foglalkoztatja a szakírókat. Az már a korábbi munkákban is tisztázódott, hogy a hatások és módszerek két fő funkcióval, személyiségformáló és hatásszervező funkcióval rendelkeznek (1. táblázat). Ezek további lebontása és teljes kategorizálása ugyancsak Bábosik István (2) nevéhez fűződik. A személyiségformáló célú eljárások a következők: szokásformáló, példakép-eszményképfomáló, valamint meggyőződésformáló módszerek, míg hatásszervezés szempontjából megkülönböztetünk közvetlen és közvetett nevelési módszereket. Ez azonban egy elméleti felosztás, mely a gyakorlatban egymástól elválaszthatatlan kategóriákat képez. A táblázat tehát – az elméleti utalások mellett – olyan gyakorlati szempontokat is tartalmaz, amelyek kifejezetten a tornaanyagra vonatkoznak.

1. táblázat

**A nevelési hatások és módszerek rendszere,
értelmezése a tornaanyagban**

Személyiségformáló funkció Hatásszervező funkció	Szokásformáló eljárások	Példakép- eszményképformáló eljárások	Meggyőződés- formáló eljárások
Közvetlen nevelési módszerek	A beidegzés közvetlen módszerei <i>Gyakorlás,</i> <i>hibajavítás</i> Munkabíráás, következetesség	A magatartási, tevékenységi modellek közvetítésének direkt módszerei <i>Konkrét tornaelem</i> Sikertelenség – siker	A tudatosítás közvetlen módszerei <i>Gyakorlatba építés</i> Élethelyzet
Közvetett nevelési módszerek	Közösség- és önfejlesztő feladatok szervezése <i>Segítségadás- biztosítás</i> <i>Csapatverseny</i> Felelősségvállalás, közösségi nevelés	A modellközvetítő interakciók megszervezésének módszerei <i>Csollány Szilveszter</i> <i>olimpiai bajnok</i> <i>gyakorlata</i> $C_1, C_2 \dots C_{elvont}$	A felvilágosító interakciók megszervezésének módszerei <i>Mit – miért?</i> <i>Tudatosítás</i> Ok – okozat
Kortársi interakciók <i>Közösségi nevelés, felelősségvállalás, problémamegoldás</i>			

Vizsgálati célok és hipotézisek

A téma összetettsége okán két fő kutatási célt tűzünk magunk elé:

1. Egyrészt célunk, hogy rámutassunk a leánytorna szerepére a nevelési, oktatási folyamatban, előtérbe helyezve a szakmai értékközvetítő tevékenységet. Konkrétabban megfogalmazva:

1.1 Vizsgálatunk során szeretnénk fényt deríteni arra, hogy a közoktatási változások, változtatások közvetett hatásai mennyire befolyásolják a tanulók motiváltságát a testnevelési órákon.

1.2 Célunk feltárni a tanulónak a torna mozgásanyagának elsajátítása során tanúsított aktivitását, az aktivitás külső és belső összetevőit, valamint a tanulók torna iránti affektivitását, a tornamozgásokhoz, a tornasporthoz kapcsolódó érzelmeit, s azok különböző forrásait. Figyelmet szentelünk a negatív tanulói attitűdök okainak feltárására is.

2. Másrészt szeretnénk meghatározni, hogy a leánytorna-tananyag képességfejlesztésének köszönhetően milyen torna jellegű mozgásformák ültetők át könnyebben és tartósabb eredménnyel a tanulói életvitelbe.

Vizsgálatunk céljaival szoros összefüggésben a következő hipotéziseket fogalmazzuk meg:

1. Feltételezésünk szerint az iskolai testnevelés leánytorna-tananyaga iránt megnyilvánuló attitűdök szubjektív kiváltó okai megismerhetők, feltárhatók, ennek következtében tudatosan befolyásolhatók a társadalmi elvárásoknak megfelelő személyiségfejlesztés érdekében.

2. Feltételezzük, hogy a szakszerűen, módszeresen felépített tornaoktatás a tanulói affektivitást, a tanulók tornasportághoz kapcsolódó érzelmi viszonyát pozitívan befolyásolja. A tanulói aktivitás (annak külső és belső összetevője) egyenes arányban áll a tanulók affektivitásának változásával.

3. Feltételezésünk szerint a leánytorna-tananyag tanítása, tanulása olyan képességfejlesztést eredményez, amely indokoltá teszi helyét az iskolai testnevelésben.

Összegzés

A bemutatott kutatási koncepció alapján vizsgálatainkat iskolai közegben végezzük. A *vizsgálati személyek* 10-14 éves leánytanulók, akik „normál” testnevelési foglalkozásokon, heti 2 vagy 2+1 tanórán vesznek részt.

A hipotézisekben említett tényezőket, így a tanulói érzelmeket, a tanulói affektivitást, valamint a tanulói attitűdöt *kérdőívek* segítségével vizsgáljuk. A kérdőíveken a zárt kérdések kerülnek túlsúlyba.

A leánytorna-tananyag szerepét a fizikai képességek fejlesztésében az elvégzendő *motoros tesztek* hivatottak igazolni, így ezek között találhatunk kondicionális és koordinációs képességet, valamint ízületi mozgékonytságot felmérő teszteket egyaránt.

A tanulói életvitel feltérképezésére *időmérleg-vizsgálatot* végzünk.

A leánytanulókkal egyetemben testnevelő tanáraikat is bevonjuk felméréseinkbe. Kérdőív segítségével igyekszünk képet kapni az általuk végzett leánytorna-oktatásról a tananyag-kiválasztás, a tananyag-elrendezés, a szabadon, illetve kötelezően választható órák kitöltése, valamint a hagyományos és az újszerű, divatos tornaanyagok tanítási arányainak vonatkozásában. A testnevelő kollégáknak nyílt kérdésfeltevés formájában lehetőséget adunk egyéni véleményük kifejtésére is.

Irodalom

1. Bábosik I. (1987): *Jellemformálás és jellemfejlődés*. Tankönyvkiadó. Budapest. 183 p.
2. Bábosik I. (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 182 p.
3. Bábosik I. - Mezei Gy. (1994): *Neveléstan*. Telosz Kiadó. Budapest. 273 p.

4. Bábosik I. (szerk.) (1997): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó. Budapest. 285 p.
5. Biróné Nagy E. (1994): *Sportpedagógia*. TF. Budapest. 255 p.
6. Gombocz J. (1997): A sportoló szocializációja és nevelése. *Kalokagathia*, 1-2. 83-94.
7. Kis J. (1989): Attitűdök, jellemvonások alakítása, képességtermelés a testnevelésben és a sportban. *A Testnevelési Főiskola Közleményei*, 2. melléklet. 3-37.
8. Nagy J. (2001): *A XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest. 350 p.
9. Zrinszky L. (2002): *Neveléstudományok*. Műszaki Kiadó. Budapest. 336 p.

A labdarúgás menedzselésének főbb elvei a szponzorálás tükrében

Berkes Péter, Nyerges Mihály

Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar,
Sportmenedzsment Tanszék

Bevezetés

A szponzorációs tevékenységet, az imázs fogalmát sokan sokféleképpen értelmezik. Vizsgálatunk során a fogalmi tisztánlátás végett az alábbi definíciókat tekintjük a legadekvátabb formuláknak: „A szponzorálás egy eseménnyel, egyénnel vagy csoporttal való képzettársítás megvásárlása és felhasználása speciális marketingcélokra” (Bauer – Berács 1992). A szponzorálás alapját adó képzettársítás akkor jön létre, ha a szponzoráló vállalat célcsoportja meg egyezik azokkal a nézőkkel, illetve az eseményben érdekeltekkel, akik az adott rendezvényt látogatják, vagy az adott csapatot, versenyzőt figyelemmel kísérik. Az imázs értelmezése Kotler (1996) szerint pedig azon meggyőződések, eszmék, benyomások összessége, amelyekkel valaki egy tárgyról rendelkezik. Az emberek attitűdjei, cselekedetei a tárgy által képviselt imázstól függenek.

Miért éppen a labdarúgás sportágra fókuszálva kívánjuk e kommunikációs tevékenységet vizsgálni, annak hazánkban jelentkező minden negatív, externális hatása ellenére? Mindezt két aspektusból világítjuk meg.

A szponzori piac dinamikus növekedését az alábbi adatok érzékeltetik. A világ szponzori piaca 2001-ben 26,5 milliárd dollárt tett ki. A sportba ezen összeg 65%-a áramlott, mely 17,2 milliárd dollárt jelentett. A fennmaradó 35% az egészségügyi, szociális és kulturális területre került. A szponzorációs tevékenység világszerte 4,6%-a volt a reklámkiadásoknak 1990-ben, míg 2001-ben majdnem 8%-a (IEG 2001).

1. táblázat
Sportágak megoszlása a szponzorálás
szempontjából

Sportág	Megoszlás (%)
Labdarúgás	34,2
Kézilabda	6,3
Tenisz	6,3
Kosárlabda	5,8
Teke	3,7
Triatlon	2,1
Asztalitenisz	1,1
Egyéb	38,9

Ha az említett adatokat összevetjük a magyar szponzorációs tevékenység gyakorlatával, akkor éles különbségeket fedezhetünk fel. A magyar reklámpiac Nagy (2002) megállapítása alapján megközelítőleg 190 milliárd forint, melyből körülbelül 8-10 milliárd forint fordítódik sportszponzorációra, amely a reklámkiadások 4-5%-ának felel meg, szemben a nemzetközi standard majd 8%-ával.

A hazai sportmarketing-kutatás alapadatainak minősül Vályogos és Misovicz (1994) sportágak szponzorvonzó képességét feltérképező, 295 vállalatot érintő kutatása, melyben rámutattak arra, hogy a labdarúgás – hasonlóan a világ többi részéhez – a legszponzoráltabb sportág hazánkban is (1. táblázat).

A vizsgálat célja

A szponzorációs tevékenység jellegét tekintve az imázstranszferhatást vizsgáltuk egy hazai élvonalbeli futballklub és a szponzora esetében. *A szponzor és a szponzorált imázsátvitelt (transzfert) kíván elérni, azaz a szponzorált alany jellemző tulajdonságaival való egyezést kíván kimutatni a szponzor.*

Az empirikus kutatás célja, hogy egy olyan módszer kidolgozásához járuljon hozzá a labdarúgás terén, mely integrálja:

- a sportfogyasztók (szurkolók) attitűdelméleti jellemzőit;
- az aktuális sportfogyasztók (szurkolók) körében az adott sportágat, illetve a potenciális szponzorok termékeit jellemző, mérhető imázsjellemzőket, kimutatva az esetleges imázstranszferhatás jelenlétét.

A probléma meghatározása

A sportban mérhető és értékelhető reklámpotenciál van. Hazánkban a labdarúgást körülvevő negatív, externális hatások ellenére is fontos a biztos anyagi háttér, szükséges a tudatos marketingtervezés. Mivel a sportklubok bevételi tételei közül a szponzoráció jelentős hányadot képvisel, szükséges e marketingtevékenység tudatos tervezése. A tudatos marketingtervezéshez szakemberekre, valamint a marketingfunkciók ellátására képes marketingrészleg létrehozására van szükség, ennek hiányában Hoffmann (2000) szerint kialakul a „marketing-rövidlátás” effektusa.

A szponzorkereső értéket kínál, de ehhez szükséges, hogy tisztában legyen a sportágnak, a sportklubnak, valamint az adott szponzor és termékének a potenciális fogyasztók körében kialakult imázsával. Számos nemzetközi és hazai sportmarketing-kutató feltárta, hogy az imázs a szponzori tevékenység motivációs tényezői között kiemelkedő helyet foglal el (Fazekas – Nagy 1994, Ferrand – Pages 1996, Lough – Irwin 2001, Geng – Burton – Blakemore 2002).

Hipotéziseink

1. Feltételezésünk szerint a futballklubbal és a szponzori termékkel kapcsolatos imázsjellemzők terén nincs lényeges különbség a vizsgálatba bevont labdarúgók csoportja és a kontrollcsoport között.

2. Továbbá feltételezzük, hogy a sportfogyasztók körében felmért futballklub és a szponzorációs tevékenységet ellátó cég termékeinek imázsjellemzői nem vezethetők vissza közös jellemzőkre, az imázstranszferhatás nem bizonyítható.

Vizsgálati módszer

Vizsgálati minta

A válaszadók egy jól körülhatárolt rétegből kerültek ki, keresztmetszeti vizsgálatunkban kizárólag testkulturális képzésben részt vett hallgatói csoportokban történt a mintavétel. Két 30 fős csoportot különítettünk el. Az elsőt a labdarúgók (30 fő) képezték, a másik a kontrollcsoport (30 fő) volt. Mindkét

csoport vizsgálati személyei egyazon futballklub szimpatizánsai közül kerültek ki, rendszeres mérkőzlátogatók voltak. Vizsgálatunkban a reprezentativitás nem volt cél, a legkönnyebben hozzáférhető egyetemi hallgatókkal történt a mintavétel, mivel a végzettség, az életkor jelentősen befolyásolja a piaci tájékozottságot (2. táblázat).

2. táblázat

A vizsgálati minta megoszlása

Nem	Fő	Százalék	Futballisták (fő)	Kontrollcsoport (fő)
Férfi	53	88,33	30	23
Nő	7	11,67	0	7
Összesen	60	100	30	30

Vizsgálati eljárások

A vizsgálat módszere kérdőíves felmérés volt, mely névtelen választást tett lehetővé. A kérdőíves adatfelvételre a 2003/2004-es tanév 1. félévében került sor.

A célcsoport véleményének és tárgyismeretének felmérése céljából az imázs tartalmára vonatkozó hétfokú szemantikai differenciálskálát alkalmaztunk (Osgood 1969). A kérdőív reliabilitását retesztmódszerrel, egy hét elteltével ugyanezen mintán teszteltük, egymintás t-próbát elvégezve nem volt kimutatható szignifikáns különbség a két eredmény között. Babbie (1998) tipizálása nyomán nem valószínűségi, s ezen belül pedig szakértői mintavételi eljárást alkalmaztunk. A szemantikai differenciálskála itemeit felépítő melléknév-ellentétpárokat (16 db) Steiner és Audiard 300 melléknevet tartalmazó listájából adaptáltuk. A statisztikai analíziseket a Statistica for Windows programcsomaggal készítettük.

A változók operacionalizálása

A demográfiai adatok megadása után, a szponzorációs tevékenységről kellett a vizsgálati személyeknek véleményt nyilvánítani, majd egy élvonalbeli hazai futballklub és az azt szponzoráló cég termékének (üdítőital) imázsát kellett megítélni egy hétfokú szemantikai differenciálskálán.

Eredmények

A kérdőív első kérdése azt vizsgálta, hogy a hallgatók véleménye szerint mely terület lehet a legdominánsabb a szponzorálás szempontjából. A 3. táblázatba foglalt válaszok az általános tendenciákat tükrözik. A vizsgálatban elkülönített szurkolói csoportok között a válaszadók százalékában igen nagy mértékű

hasonlóság fedezhető fel. Mindkét csoportban a *sportot* jelölték meg, mint a legvonzóbb területet. Ezt azonban befolyásolhatja végzettségük, érdeklődési körük is. De a hallgatók objektív értékítélete mindenképp tükrözi az uralkodó tendenciát.

3. táblázat

Hallgatói vélemények a szponzori területek megoszlásáról (%)

Terület	Labdarúgók	Kontrollcsoport
Sport	83,33	76,66
Szociális szféra (pl. egészségügy)	10	16,66
Kultúra (pl. zene)	6,66	10

A következő kérdés azt vizsgálta, hogy a hallgatók véleménye szerint melyik sportágnak a legnagyobb a szponzorvonzó képessége.

Mindkét csoportban rendkívül magas arányban a *labdarúgást* jelölték meg, mint a szponzorok szempontjából legvonzóbb terület (4. táblázat). Érdekes, hogy egyik csoportban sem jelöltek olyan dinamikusan fejlődő sportágakat, mint a kosárlabda vagy a tenisz. Eredményeink nagyfokú hasonlóságot mutatnak a Vályogos és Misovicz (1994) szerzőpáros eredményeivel, ahol a vizsgálatba bevont szponzorációs tevékenységet ellátó vállalatok esetében a szponzorált sportágak megoszlásában a labdarúgás 34,2%-os súllyal szerepel. Tehát a szurkolói vélemény és a tényleges szponzori indíttatás megegyezik vizsgálatunk alapján.

4. táblázat

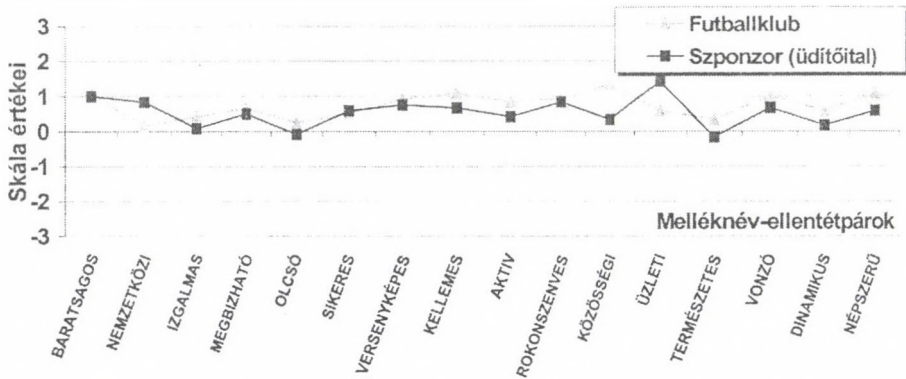
Hallgatói vélemények a sportágak szponzorvonzó képességéről (%)

Sportág	Labdarúgók	Kontrollcsoport
Labdarúgás	93,33	80
Kézilabda	6,66	13,33
Triatlon		6,66
Kosárlabda		
Tenisz		

A továbbiakban a két vizsgálati csoportnak a sportklubbal és a szponzori termékkel kapcsolatos imázsjellemzőit mutatjuk be. A szemantikai differenciálskála itemeiként a következő melléknév-ellentétpárok szerepeltek a kérdőíven: 1: barátságos-barátságtalan, 2: nemzetközi-hazai, 3: izgalmas-unalmas, 4: megbízható-megbízhatatlan, 5: olcsó-költséges, 6: sikeres-sikertelen, 7: versenyképes-versenyképtelen, 8: kellemes-kellemetlen, 9: aktív-passzív, 10: rokonszenves-ellenszenves, 11: közösségi-egyéni, 12: üzleti-

civil, 13: természetes-mesterséges, 14: vonzó-taszító, 14: dinamikus-statikus, 15: népszerű-népszerűtlen.

Az 1. ábra a labdarúgóknak a futballklubbal és a szponzori termékkel kapcsolatos attitűdjait hivatott bemutatni. Az x tengely a differenciálskála egyes itemeit jeleníti meg, a melléknév-ellentétpárok pozitív tagját feltüntetve. Az y tengely pedig az egyes itemek által felvehető értékeket mutatja. Tehát, ha a görbe valamely része a skála negatív felébe ér, az negatív attitűdöt tükröz, ebben az esetben a melléknév-ellentétpár negatív tagja a dominánsabb.



1. ábra
A labdarúgócsoporthoz tartozó imázsjellemzői

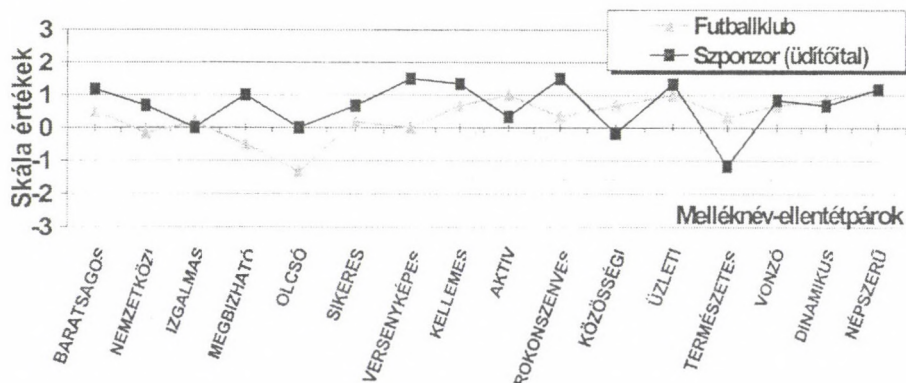
Ideális esetben a két görbe fedné, vagy szorosan közelítené egymást. Ebben az esetben lenne létjogosultsága annak, hogy előzetes marketing-felmérések alapján az adott sportklub szponzori ajánlatában az imázstranszferhatás meglétére hivatkozzon. Megfigyelhető, hogy az attitűdjellemzők csaknem kivétel nélkül a skála pozitív felében találhatók. Ez jelenti a pozitív imázstranszferhatást.

A 2. ábra ugyanebben az aspektusban érzékelteti a sportklub és a szponzori termék imázsát a kontrollcsoport vizsgálati egyedeinek a tükrében.

Ha a két csoportot együtt szemléljük, akkor megállapítható, hogy a labdarúgók alkotta csoportban a két imázsdimenziót reprezentáló görbe harmonikusabban fut együtt, a szélső értékek közötti differencia kisebb.

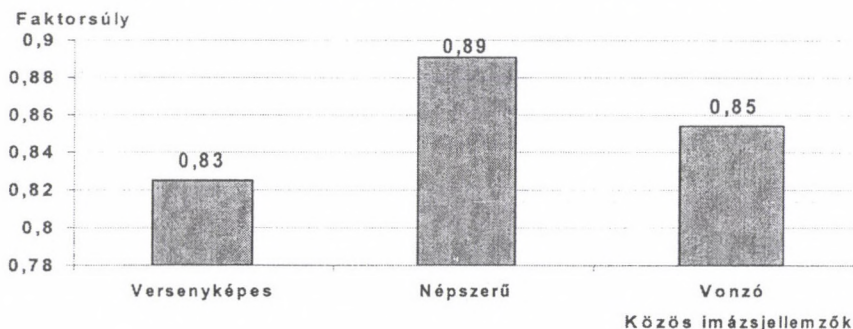
A különbség megítéléséhez kétmintás t-próbát használtunk, $p < 0,05$ szignifikanciaszint mellett a két csoport között nem volt szignifikáns különbség a szemantikai differenciálskálát felépítő egyetlen item esetében sem. Ebből következtetünk, hogy a minta egyedei mindkét csoportban hasonló attitűddel közelítettek a futballklubhoz és a szponzori termékhez. Ezzel tulajdonképpen azt sikerült bizonyítani, hogy az adott sportbeli elkötelezettség mérté-

ke nincs összefüggésben a sportklub és a szponzori termék szurkolók körében realizálható imázsával. Tehát az elsőként megfogalmazott hipotézis bizonyítást nyert.



2. ábra
A kontrollcsoport imázsjellemzői

Második hipotézisünk bizonyításához a több szempontos statisztikai analízisek közül faktoranalízist, főkomponens-analízist alkalmaztunk. A faktoroknak az összes változó szórásnégyzetének minimum 60%-át kellett lefedniük. Természetesen a legmagasabb sajátértékkel rendelkező faktorok voltak a legfontosabbak. A kapott faktorokat varimaxmódszerrel rotáltuk, amelynek hatására jobban interpretálhatóbbakká, elkülönültebbekké váltak.



3. ábra
A két csoport imázsjellemzői a sportklub,
illetve a szponzori termék tekintetében

A labdarúgók csoportja esetén 3 faktoros, míg a kontrollcsoport esetében a 2 faktoros elkülönítés mutatkozott a legracionálisabb megoldásnak. A labdarúgócsoporthoz a futballklubot és a szponzori terméket érintő közös

imázsjellemzői az egyes faktorokban a következők voltak: *barátságos, rokonszenves, vonzó, népszerű, versenyképes, megbízható*.

A kontrollcsoport esetében a közös imázsjellemzők az alábbi módon alakultak: *üzleti, vonzó, népszerű, versenyképes, dinamikus, nemzetközi, aktív*.

A 3. ábrán pedig szeretnénk bemutatni a két csoport esetében a futballklubbal és a szponzori termékkel kapcsolatos imázsjellemzők közös metszetét: *vonzó, népszerű, versenyképes*. Jól látható, hogy a népszerűségi imázs-attribútum szerepel a legnagyobb faktorsúllyal.

Tehát a második hipotézisünk megcáfolódott. A vizsgált futballklub és a szponzoráló fél termékének imázsjellemzői kapcsán kimutathatók a közös imázsjellemzők, a pozitív imázstranszferhatás.

Konklúzió

A szponzorációs tevékenység egy lehetséges aspektusát, az imázstranszfert próbáltuk feltárni és bizonyítani egy hazai élvonalbeli futballklub és az egyik szponzor terméke esetében. Az imázs az egyik legkönnyebben eladható marketingjellemző. A labdarúgás terén a tudatos marketingtervezéshez marketingszakemberekre és a marketingrészlegnek a szervezeti struktúrába való integrálására van szükség.

A szakirodalom eredményeinek, valamint számos kutató ajánlásainak figyelembevételével arra törekszünk, hogy többféle módszert felhasználó, alapozó kutatásunkkal hozzájáruljunk egy olyan hazai komplex módszertan, mérőeszköz kifejlesztéséhez, mely a hazai labdarúgás területén megnyilvánuló szponzorációs tevékenység számára elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt kiemelkedő jelentőséggel és fontossággal bír.

Távlati célunk, mely egyben a kutatás gyakorlati jelentőségére, nívómára is rámutat, hogy további vizsgálatok elvégzésével olyan módszertan kidolgozásához járuljunk hozzá, mely integrálja a hazai sportszponzori profilokat, a sportklubok és a szponzorok célcsoportot elérő marketingstratégiáit, a sportmarketing-feladatokat ellátó optimális szervezeti funkciókat, a női és férfi labdarúgásban érdekelt szponzorok motivációs tényezőit, szponzori céljai között fellelhető azonosságokat, illetve különbségeket; így elősegítve a sportklubok számára a sikeres fellépést a szponzorálási piac kínálati oldalán.

A kiértékelést követően az egyesületek már nem ötletszerűen, a klub iránti lojalitásra építve, hanem a vizsgálati adatokra hivatkozva tudnák megcélózni a potenciális szponzorokat.

Irodalom

Babbie, E. (1998): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó. Budapest. 243-244. p.

- Bauer A. - Berács J. (1992): *Marketing*. Aula Kiadó. Budapest. 249-250. p.
- Fazekas I. - Nagy A. (1994): *Szponzorálás*. Mind Bt. Budapest. 187. p.
- Ferrand, A. - Pages, M. (1996): Image sponsoring: A methodology to match event and sponsor. *Journal of Sport Management*, 10. 278-289.
- IEG Report (2001. December 18.). IEG forecast: Sponsorship spending growth will slow in 2001. IEG Reports.
- Geng, L. - Burton, R. - Blakemore, C. (2002): Sport sponsorship in China: Transition and evolution. *Sport Marketing Quarterly*, 1. 20-32.
- Hoffmann I.-né (2000): *Sportmarketing*. Bagolyvár Kiadó. Budapest. 61. p.
- Kotler, P. (1996): *Marketing menedzsment*. KJK-Kerszöv Jogi és Üzleti Kiadó. Budapest.
- Lough, N. L. - Irwin, T. L. (2001): A comparative analysis of sponsorship objectives for U.S. women's sport and traditional sport sponsorship. *Sport Marketing Quarterly*, 4. 202-211.
- Nagy J. (2002): Szegények és gazdagok. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 3-4. 4.
- Osgood, C. E. (1969): *Semantic differential technique - A sourcebook*. Aldine Publishing Company. Chicago.
- Sleight, S. (1989): *Sponsorship: What it is and how to use it?* McGraw-Hill. London.
- Vályogos Gy. - Misovicz T. (1994): *Sportszponzorálás Magyarországon*. Kutatási beszámoló. BKÁE.

Tanulók teljesítményállandósága dobó- és ugrófeladatokban*

Müller Anetta,¹ Rigler Endre²

¹Szolnoki Főiskola, Testnevelési Tanszék

²Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar,
Sportjáték Tanszék

Bevezetés

Egy társadalom erejét, jövőbe vetett hitét számos módon lehet mérni. A gazdaság fejlettsége, az infrastrukturális ellátottság, az emberek életszínvonala mind-mind olyan indikátor, amelynek a pillanatnyi helyzet jellemzésén kívül prognosztikus jelentősége is van. Sokáig kevés szó esett arról, hogy a gazdasági folyamatok mellett a társadalom szempontjából mégiscsak a legfontosabb kérdés, hogy milyen az emberek biológiai állapota, testi-lelki közérzete. Látványosan bizarr felvetés, lehet-e egyáltalán az egészséget „forintosítani”? Igaz, áttételes a kapcsolat, ám vitathatatlan a mondás igazsága: „az egészség drága kincsünk, már fiatal korban tenni kell érte!”

Napjainkban egyre többször olvashatunk arról, hogy jól definiáltak az egészséggel kapcsolatos teendőink mind a fiatalok, mind a középkorúak esetében. A feladat közös az egyén, a család, az iskola számára, mégis úgy tűnik, hogy a fiataloknál különösen fontos az egyéni aktivitás mind a fejlesztés,

* A tanulmány a Magyar Tudományos Akadémián megrendezett I. Neveléstudományi Konferencia (2001. október) poszterszekciójában bemutatott anyagra épül.

mind a későbbi évekre vonatkozó életmód-alakítás szempontjából. Ezért fordultunk mi is a szervezett keretekben képzett fiatalok mozgásos teljesítményeinek vizsgálata felé. Ismeretes, hogy a mozgásos teljesítmények alakításában többnyire hármassal kell számolnunk:

- a biológiai fejlődés, érés biztosította potenciálok hatása;
- az iskolai képzés rendszerének hatékonysága;
- az iskolán kívüli mozgáshoz és a sporthoz való viszonyulás, az életmód fejlesztő hatása.

Fölfigyelhetünk egy újkeletű jelenségre: napjainkban a szülők csöppet sem siettetik gyermekeik iskolakezdését. Úgy tűnik, szívesen halmoznak fel többet a természet által garantált testi-lelki muníciókból az előnyösebb iskolakezdéshez. Az állítás igazolására szolgáljon az alábbi példa: egy Jász-Nagykun-Szolnok megyei kistélepülés, Tiszaörs általános iskolájában a 2001/2002-es tanévben 17 gyerekből 6 tanuló, azaz a beiskolázottak 35%-a idősebb, mint amit az iskolakezdés kívánna.

A jelenség arra készítetett, hogy keressük a háttérben fellelhető okokat. Fontossági sorrend nélkül – hiszen erre vonatkozóan nem végeztünk speciális vizsgálatot – ismertetünk néhány olyan véleményt, melyeket a kérdéskör kapcsán az óvodásokkal és a kisiskolásokkal foglalkozó pedagógusoktól hallottunk, illetve magunk alakítottunk ki.

- Úgy tűnik, a megnövekedett iskolai követelmények és az ezekből már a kisiskolásokra háruló feladatok szinte kikövetelik, hogy biológiailag, szomatikusan még fejlettebb gyerekekkel induljon a képzés.

- A családok anyagi helyzetének javulásával jobban megengedhető, hogy a gyerekek egy évvel később váljanak majd – a képzés végén – keresőképessé.

- A több általános iskolával bíró településeken érezhető az iskolák között egyfajta verseny, amely miatt a bejutást eredményes felvételi szerepléshez kötik. Nyilvánvaló, hogy a 6 évnél idősebb gyermek ilyen esetben előnnyel indul.

A gyermek fejlettségének megítélése először az óvodában, majd az első osztályba történő beiskolázás kapcsán történik meg. Köznevelési rendszerünk azonban a későbbi életévekben nemcsak a mentális, hanem a motoros fejlettség tekintetében is támaszt követelményeket, amelyek majd a sportolással kapcsolatos pozitív attitűd kialakítása szempontjából kapnak jelentőséget. Amennyiben az általános iskolára épülő középfokú oktatás lehetőségeit kívánjuk hangsúlyozni, úgy nemcsak a mentális, hanem a szomatikus fejlesztés szempontjából is az „életre szóló” felkészítés megalapozását szoktuk megemlíteni.

Azzal, hogy a gimnáziumba kerülésre az általános iskolában eltöltött 4., 6. és 8. tanév után egyaránt mód nyílik – legalábbis ott, ahol a lakóhely közeliében adottak ezek a lehetőségek a középiskolák kínálatában –, egy permanens minősítőrendszerrel szembesül mind a diák, mind a szülő. Különösen a motoros felkészítettség tekintetében fogalmazódnak meg igen komoly elvárások és igények, hiszen sokak számára a szervezett, kötelező jellegű motoros képzés az érettségi megszerzésével már megszűnik. Amennyiben pedig nem sikerült kialakítani a magas színvonalú mozgásműveltséget és az ezzel párosuló kondicionáltságot, illetőleg fittséget – valamint ezek fönntartásának távlati igényét –, úgy számolni kell azzal, hogy negatív tendenciák erősödnek föl a szomatikus állapotban.

A témaválasztás indoklása

Az ismertetett gondolatok motiváltak bennünket arra, hogy olyan vizsgálatba kezdjünk, amely – ha transzverzális adatgyűjtés alapján is – felmérési eredményekkel szolgál az iskolába kerülő kisgyermek, majd az általános és a középiskolások néhány, úgynevezett természetes mozgásformában megmutatókozó teljesítményéről, valamint a teljesítmény megbízhatóságáról.

Hogy miért a természetes mozgásokra irányult a felmérő programunk, arra szolgáljanak érvként a következő gondolatok:

- A természetes mozgásos elemek, úgymint járás, ugrás, dobás, az emberi motorium alapját képezik életkortól, nemtől függetlenül.
- Végrehajtásuk különösebb technikai előfeltételt, speciális tanulási folyamatot nem, vagy csak részben igényel.
- Az egyéni teljesítmények viszonylag objektíven kifejezhetők, s mind a tanuló, mind az értékelő szempontjából azonnali visszajelzést adnak.
- Különösebb műszeres vizsgálatokra a felmérés során nincs szükség.
- Adott idő alatt (tanóra) viszonylag nagy létszámú tanuló megfigyelése válik lehetővé.

A kínálkozó lehetőségek közül végülis a dobást és a helyből, páros lábbal végzett távolugrást választottuk, bár a szakirodalomban bőven találhatunk egyéb technikai változatokat a motorium aktuális állapotának felmérésére.

Szakirodalmi áttekintés

Az alapvető mozgások felméréséről, az életkori alakulásukat taglaló elemzésekről már több évtizede jelentek meg munkák. Straková (1966) például hat-száz 3–6 éves óvodás motorikus vizsgálatáról számolt be. Eredményeit a következő tesztekben szerzett tapasztalatok alapján fogalmazta meg: 10 m-es

vágtafutás, magasugrás helyből és nekifutással, labdahajítás távolra, egyensúlyozás jobb és bal lábon. Megállapításai szerint a motorikus teljesítményt a testi fejlettség, az alkattípus, de különösen a családi és óvodai környezet befolyásolja.

Parizková és munkatársai (1974) táplálkozástudományi tanulmányukban 3,5–6,5 éves korú óvodások néhány motorikus teljesítményét mérték fel (20 m-es vágta, helyből távolugrás, kislabdahajítás). Kapcsolatot feltételeztek a testösszetétel és a korai életszakaszban végzett mozgásos teljesítmény között.

Nosiadek és Zak (1978) ugyancsak a 4–7 éves korosztály motoros teljesítményét vizsgálták, s a mozgásos tesztek eredményeit a tanulók reakcióidejével vetették össze. Megállapították, hogy mindkét nem rövidebb idő alatt reagált a fényingerre, mint a hangra. (A motoros tesztek sorában a rövidtávú futások, ugrások, valamint tömöttlabdadobások szerepeltek.)

Munkánkhoz értékes adalékkal szolgált Moris és munkatársainak a 3–6 éves fiúk és lányok körében végzett megfigyelése, melyben a korosztály jellegzetes teljesítményeit labdafogásban, mászófeladatokban, labdahajításban és az egyensúlyozás területén vizsgálták. Amíg gyorsaságban és gyorsasági erőben a 3–5 éves, egyensúlyozásban a 4–6 éves korra mutattak ki markáns változást, fejlődést. Labdafogásban a 3–4 éves fiúk teljesítménye jobb volt, de 5–6 éves korra kiegyenlítődött, lényegében a lányokéval megegyezővé vált.

Az óvodáskorúak szomatotípusa és egyensúlyozó teljesítménye közötti kapcsolatról Erbaugh (1984) publikált. A statikus egyensúlyt stabilométerrel, a dinamikust pedig gerendán való járással mérte fel. Utóbbinál a teljesítmény a megtett távolság és az idő hányadosaként jelentkezett. Úgy találta, hogy a gerendán való járásban a nemek között markáns különbség tapasztalható, a statikus egyensúlyozásban viszont a fiúk-lányok teljesítménye közel azonos.

A fiatal korosztály vizsgálatával kapcsolatosan hazai törekvésekről is beszámolhatunk, mindenképpen említésre méltó Bakonyi referenciaértékű felmérése a magyar óvodásokról.

Györi és Ákoshegyi munkájában a motorikus felmérések eredményeit az addig elvégzett munka, illetve tantervi anyag viszonylatában láthatjuk.

Rigler és Derzsy a vizuális kontroll szerepét kívánták feltárni óvodáskorúak labdás teljesítményeiben, amikor a különböző távolságból érkező, különböző nagyságú, anyagú és átmérőjű labdák megfogását figyelték meg normális helyzetben és látást korlátozó kísérleti szituációban.

Kovács és Müller különböző helyzetekben vizsgálták a labdával való „bánni tudást”, és meghatározták azokat a teljesítményeket, amelyek az óvodások és kisiskolások labdabiztonságára tendenciózusan jellemzőek.

Az örvendetesen gazdagodó szakirodalomban meghatározó jelentőségű Farmosi István munkássága. Irányításával a Körös Főiskolai Karon Gaál Sándorné munkacsoportja 1351 leány és 1454 fiú felméréseivel igen körültekintően, napjaink tudományos követelményeit kielégítő igényességgel határozta meg a 4–7 éves óvodások szociálökonomiai jellemzőit (családnagyság, születési sorrend, szülők iskolai végzettsége), majd a korosztályok testméreti normáit és motoros teljesítményeit (20 m-es vágtafutás, helyből távolugrás, 6 perces futás, egyensúlyozás fél lábon), mint a várható teljesítmény meghatározó ismérveit.

Tekintélyes számban végeztek szomatikus és motoros vizsgálatokat az általános iskolába járó korosztály antropometriai jellegeinek és mozgásos teljesítményeinek nyomon követésére. A sort nemzetközi és hazai vizsgálatok egyaránt színesítik és gazdagítják. Izgalmas kérdés, hogy a középiskolás életkorra – megkülönböztetetten az érettségi időszakára – mennyiben beszélhetünk „motoros érettségről”. Döntően a torna mozgásanyaga (talajtorna, szerugrás) példáján azt látjuk igazoltnak, hogy a „mozgásos érettség” – legalábbis a leányoknál – már korábban, úgy 13–14 éves életkorban megjelenik (Derzsy – Magony – Rigler 1987).

A testnevelés tagozatos középiskolások képzése igen jelentős fejlődést eredményez a nem tagozatos kortársak teljesítményéhez képest (Rigler – Gergely 1980). Az eredmények megerősítenek bennünket abban, hogy a biológiai fejlődés a megfelelő gyakoriságú (értsd: sűrűségű) és intenzitású edzésingerekkel párosulva igen markáns teljesítménynövekedéshez vezet. Ebben a relációban a gyakorlások számát ítéltjük perdöntőnek.

Az említett vizsgálatok mozaikként formálták véleményünket a felméréssorozat megtervezésekor. A szerzők többsége jelezte, hogy az eredmények erősen körülményfüggőek, például ha különböző helyről kérünk fel közreműködőket, úgy teljesítményüket nemcsak az egyéni kvalitások, az életkorból fakadó érettség, hanem a szűkebb iskolai és családi miliő, a mindennapi életmód és életvezetés mozgásos ingerei is erősen befolyásolják. Ezért úgy gondoltuk, hogy amennyire lehet, megpróbáljuk a külső, „zavaró” hatásokat mérsekelní, és döntően egy kis település sajátos körülményeire fókuszálni vizsgálatunkat.

Kérdéseink

1. Hogyan alakul a kiválasztott természetes mozgásokban (helyből medicinlabda-dobás hátra, páros lábról végzett távolugrás) mutatott teljesítmények reprodukciója az alsó és felső tagozatos általános iskolások, valamint a negyedikes gimnazista tanulók esetében?

2. Van-e jelentősnek ítéltető összefüggés a dobásban és ugrásban elért távolsági és egyenletességi eredmények között?

3. A nemek közötti eltérések tükröződnek-e a teljesítményállandóság alapján kifejezett mozgásegyenletességben?

A vizsgálat körülményei

A tömött- (medicin-) labda dobása, valamint a helyből, páros lábbal végzett távolugrás olyan természetes mozgások, amelyek elvégzéséhez a „természet”, pontosabban a biológiai fejlődés, érés megadja a kedvező előfeltételeket. Azáltal pedig, hogy mindkettő alkalmas arra, hogy a test úgynevezett robbanékony, gyorserejét – bár indirekt módon – kifejezze, kedvelt képességmérő mozgásformának is minősülnek. Sőt mi több, az erőfejlesztés mozgásrepertóárában is kedvelt eszköznek számítanak! Főként ezen okok miatt döntöttünk mellettük.

A természetes mozgásokból való eredeztetés azonban nem jelenti azt, hogy a technikai kivitel gyakorlása elhanyagolható. A kivitelezés biztonsága ugyanis stabilitást, az előzetes elvárásoknak való megfelelést jelent. A mozgás többszöri megismétlésekor tapasztalt teljesítményszórásokból visszakövetkeztethetünk a gyakorlottság színvonalára és a mozgáskészség meglétére vagy hiányára. A felmérés tehát a két mozgásfeladat személyenként többszöri végrehajtásán alapult.

Első gyakorlat: kétkezes medicinlabda-dobás fej fölött hátra. A gyakorlatot végrehajtó személy a dobás irányához képest háttal áll fel a dobóvonal mögé úgy, hogy lábával érinti a vonalat. Előrehajlással – közben lehet térdhajlítás is – szerzett lendület után, két kézzel a fej fölött kell hátrafelé dobni a labdát. A dobóverseny szabályainak megfelelően tilos a dobás közben, vagy az után a vonalat érinteni, fölötte átlépni. Az értékelés: a dobóvonal és a labda talajra érése közötti távolság (plusz-mínusz 10 cm-es pontossággal).

Második gyakorlat: helyből távolugrás előre, páros lábról páros lábra. A gyakorlatot végrehajtó személy az elugróvonal mögé áll úgy, hogy lábfejjével a vonalat nem érinti. Térdhajlítással és ezzel egyidejű páros karlendítéssel hátra rézsútos mélytartásba, előzetes lendületszerzéssel, erőteljes páros lábú elrugaszkodással ugrik előre. Az értékelés az atlétikai versenyszámoknak megfelelően történik. Az ugrás hosszát a talajfogás (utolsó nyom) és az elugróvonal között cm-ben mértük le (plusz-mínusz 1 cm-es pontossággal).

A technikát illetően ezúttal is Nádori és munkatársai útmutatásai voltak irányadók. Mind a dobásnál, mind az ugrásnál valamennyi résztvevőtől 10-10 egymást követő gyakorlatot kértünk. Az egyes ugrások között annyi várakozási idő volt, amely alatt az eredmény regisztrálása megtörtént, és a tanuló újból elfoglalta kiindulási helyét.

A személyenként bemutatott 10 végrehajtás lehetővé tette a tanuló adott mozgásformában mutatott stabilitásának kifejezését, majd a variációterjedelem, illetőleg az eredmények alapján a teljesítmények szóródásának, az esetleges bizonytalanságok mértékének kifejezését. Az átlag és a szórás hányadosából képzett indexet ($p = \text{átlag/szórás}$) olyan mutatónak tekintjük, melynek értéke a teljesítménykonstanciára utal, s a teljesítményállandóság ismérveként fogadható el (Rigler 1987). (Megjegyzés: a számításból következően a nagyobb érték jelzi a nagyobb pontosságot, stabilitást. Az egyre nagyobb dobó- vagy ugróeredmények elvileg egyre nagyobb variációs terjedelmet tesznek lehetővé, főleg akkor, ha a technikai kivitelezéssel kapcsolatban engedményt teszünk. Ezért vigyáztunk arra, hogy az előírtaktól eltérő kivitelezési módot ne engedjünk.)

A felmérést és adatrögzítést háromfős stáb végezte. A pálya előzetes kialakítása után egy osztálynak két-két tanóra állt rendelkezésre a feladatok végrehajtásához. A próbázók egyenként hajtották végre a kért programot, erre az időre felmentést kaptak a tanórai feladatok alól. Néhány bemelegítő mozgást mindenki végezhetett.

A minta megválasztásakor az a cél vezérelt bennünket, hogy egyrészt a gimnáziumba kerüléshez elvileg lehetőséggel bíró 4. és 8. osztályosokról feltétlenül legyen adatunk, ugyanakkor arra is kíváncsiak voltunk, hogy a középiskola elvégzésekor a 18 éves fiatalok mennyire képesek a kiválasztott mozgásfeladatokban „érettséget” tanúsítani. (Megjegyzés: ennek az „érettségnek” kritériumául a minél nagyobb távolsági értékeket és az ezek reprodukálása-kor tapasztalt minél kisebb szórást – vagyis minél nagyobb pontossági indexet – fogadtuk el.) A felmért tanulók évfolyam és nemek szerinti megoszlását az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat

A felmért tanulók megoszlása

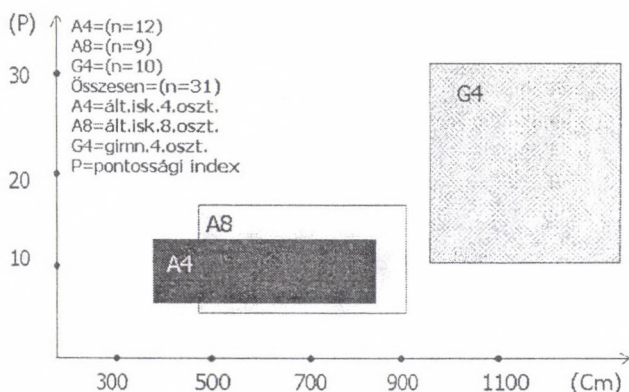
Nem	Általános iskola		Gimnázium	Összesen
	4. osztály	8. osztály	4. osztály	
Fiúk	12	9	10	31
Lányok	16	9	10	35
Összesen	28	18	20	66

Eredmények

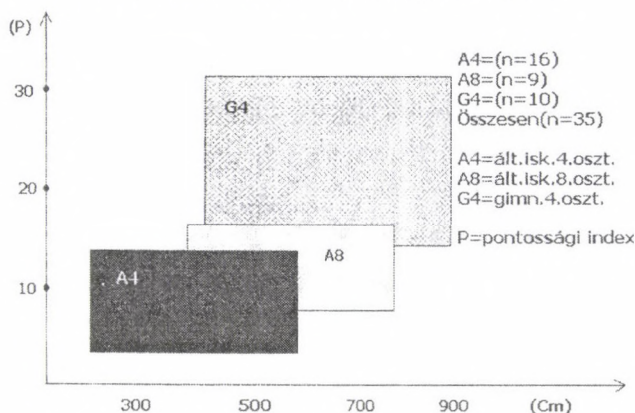
Három korosztályi csoportban, nemek szerint mutatjuk be a mozgásfeladatok vizsgálatában felmért teljesítményeket.

Dobások

Az 1-2. ábrán a fiúk és a lányok dobásteljesítményeit láthatjuk. Az ábra vízszintes tengelye a dobás távolságát, a függőleges pedig a teljesítmény állandóságát mutatja a pontossági index alapján. Az eredmények csoportosulását tekintve megállapítható, hogy a fiúk dobásai hosszabbak, a nagyobb dobásteljesítmény széles variációterjedelmű. Némileg meglepő, hogy az általános iskola alsó és felső tagozatában regisztrált teljesítményvariációk milyen kevésbé különböznek el. A teljesítményjavulás mind a dobás távolságában, mind pedig az egyenletességben meglehetősen mérsékelt. Nem így a gimnazistáknál, ahol mindkét jellemzőben statisztikailag is jelentősnek ítéltető a fejlődés.

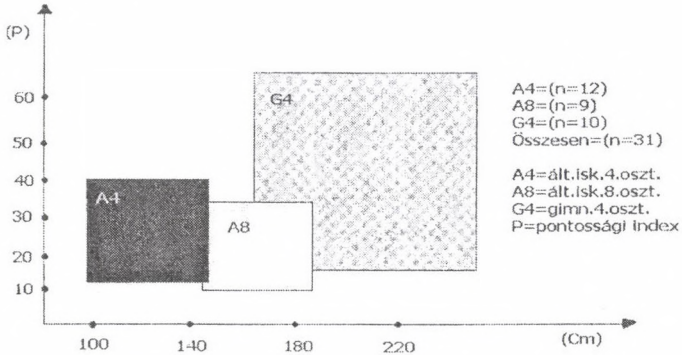


1. ábra
A medicinlabda-dobások variációterjedelme (fiúk)

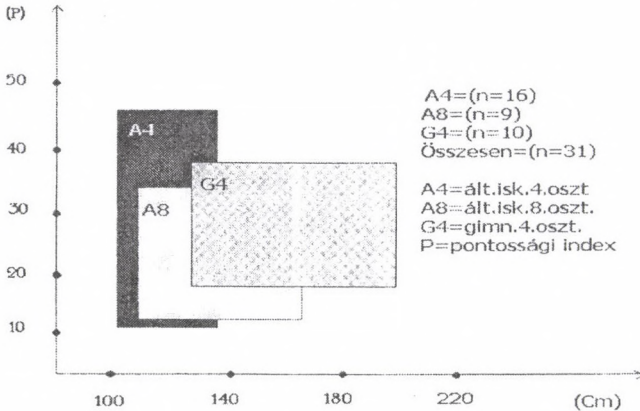


2. ábra
A medicinlabda-dobások variációterjedelme (lányok)

A leányok teljesítményvariációi a vizsgált három korcsoportban sokkal „kompaktabbnak” tűnnek. A dobás távolsága ugyan minden korcsoportban alatta marad a fiúknál mért értékeknek, ám az egyenletességben kifejeződő stabilitás mutatója a leányok javára billen. A középiskoláskorban lényegesen kisebb dobástávolság mellett képesek a leányok a fiúkkal megegyező mozgásegyenletességre.



3. ábra
A távolugrások variációterjedelme (fiúk)



4. ábra
A távolugrások variációterjedelme (lányok)

Ugrások

Számunkra némiképp meglepő volt, hogy a távolugrásnál kisebbek a nemek közötti különbségek. Úgy 145 cm-ig mindkét nemnél viszonylag stabil az ugrótechnika, miként ez a távolsági eredmények alakulásából megállapítható, ám a nagyobb eredményekkel megnő a variációterjedelem is. Különösen

leányoknál tapasztaljuk ezt a jelenséget (4. ábra). A mozgás egyenetlenségét a dinamikus láberőnél mutatkozó hiányosságok és a kiforratlan ugrótechnika egyaránt magyarázhatják.

Az 5. osztályos fiúk ugrásaiban a jelentős távolságnövelés „ára” az egyenetlenség csökkenése volt (3. ábra). Úgy tűnik, hogy a középiskolás életkorról mondható el, hogy ez a természetes mozgás a készségek szintjén stabilizálódik. Ennek tudjuk be azt, hogy a távolságnövekedés az egyenetlenség, a mozgásreprodukció javulásával jár együtt.

A felső tagozatos és középiskolás leányok mérsékelt távolságnövelése – sajnos – a pontatlanság megnövekedésével is jár, amire a szomatikus feltételek önmagukban nem adnak magyarázatot. Inkább a motiváció erős lecsökkenését feltételezzük a háttérben.

Köszönetnyilvánítás

A szerzők ezúton is kifejezik köszönetüket a Tiszaörsi Általános Iskola vezetésének, testnevelő tanárainak, valamint tanulóinak a példás közreműködésért és segítőkészségért, amelyet a felmérések alkalmával tanúsítottak!

Irodalom

1. Ákoshegyi I. (1993): *Öt-tíz éves gyermekek motorikus szintje*. In: Makkár M. (szerk.): II. Országos Sporttudományos Kongresszus I. kötet. OTSH. Budapest. 173-184. p.
2. Ákoshegyi I. (1994): *Előkísérlet 5-6 éves óvodások motorikus szintjének megállapítására*. In: Győri P. (szerk.): Óvodások, kisiskolások szomatikus nevelése. VEAB. Veszprém. 77-82. p.
3. Bakonyi F. (1981): A 3-6 éves óvodások testi fejlődése, fizikai erőnléte és motorikus szintje. TSTT. Budapest.
4. Bakonyi F. - Nádori L. (1978): *Adatok a 4-12 évesek mozgáskoordinációjának életkori szintjeihez*. Tanulmányok a TFKI kutatásaiból 1977-1978. TF. Budapest. 25-65. p.
5. Győri P. (1996): *A sportmozgások tanulásának motorikus előfeltételei és lehetőségei 4-6 éves gyermekeknél*. In: Győri P. (szerk.): A gyermek fizikai állapotának kritikus mutatói. Tanulmányok. Veszprém. 35-47. p.
6. Moris, A. M. - Williams, J. M. - Atwater, A. E. - Wilmore, J. M. (1982): Age and sex differences in motor performance of 3 through 6 year old children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 3. 214-221.
7. Nosiadek, J. - Zak, S. (1978a): Time of reaction to audial and and visual stimuli in pre-school children. *Roczniki Naukowe AWF w Krakowie*. Tom. XV. 273-282. p.
8. Nosiadek, J. - Zak, S. (1978b): Physical fitness of pre-school children examined by selected morphological feature. *Roczniki Naukowe AWF w Krakowie*. Tom. XV. 283-296. p.

9. Straková, M. (1996): *Některé ukazatele tělesné zdatnosti u předškolních dětí.* II. Mezinárodní Kongres o Tělesné Zdatnosti Mládeže. Praha. 85-87. p.
10. Nádori L. - Derzsy B. - Fábián Gy. - Ozsváth K. - Rigler E. - Zsidegh M. (1989): *Sportképességek mérése.* Sport. Budapest. 149-150. p.
11. Rigler E. - Gergely Gy. (1980): Középiskolai tanulók képességvizsgálatai. *Testnevelés és Sporttudomány*, 4. 1-18 p.
12. Rigler E. - Derzsy B. (1996): *A vizuális kontroll szerepe óvodás és kisiskolás gyermekek labdakezelésében.* A Magyar Biológiai Társaság Pediátriai- Antropológiai Szekció Tudományos Ülése. KSH. Budapest, ápr. 26-27.

„Senki sem mellőzheti a testgyakorlatokat” (Sasku Károly 1867-ben megjelent Neveléstana)

Takács Ferenc

Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar,
Társadalomtudományi Tanszék

A Magyar Királyi Testnevelési Főiskola első kinevezett igazgatója, dr. Szukováthy Imre szenvedélyes könyvgyűjtő volt. Több ezer darabos könyvtárát sajnos az ötvenes évek elején dűlő „proletkultos” és „szocreálos” ostoba szemlélet megcsonkította, de a megmaradt állomány is – mely a TF könyvtárában található – igen gazdag, és tartalmaz értékes – más könyvtárakban nem létező – műveket. Ezek szakszerű feldolgozása eddig váratott magára. A közelmúltban megjelent egy tanulmány a Szukováthy-gyűjteményben található egyik könyvről, amely 1809-ben látott napvilágot, és a magyar olimpiatörténeti forrásművek legrégebbike (lásd: Magyar Olimpiai Akadémia Évkönyve 2002., szerk.: Krasovec Ferenc, MOA, Budapest, 85–92. p.). Most egy másik könyvet mutatunk be, mely viszont – úgy tűnik – az első hazai testnevelési tanterv tervezetét tartalmazza, szerzője Sasku Károly, akit – művével együtt – elfelejtett az utókor. Mutassuk hát be először a szakíró!

Sasku Károly Felsőbányán született 1806-ban, és Budapesten halt meg 1869-ben. Jogásznak tanult, ügyvédi gyakorlatot folytatott, közben mérnöki diplomát is szerzett. Természettudományos és műszaki ismereteit a Tiszaszabályozás során kamatoztatta. Az 1848/49-es szabadságharcban gerillacsapatot szervezett, ezért az önkényuralom idején üldöztetésben volt része. Több matematikai tanulmányt írt, és aktívan bekapcsolódott a hazai tudományos

életbe, ennek elismeréseként a Magyar Tudományos Akadémia korrektorává nevezték ki.

Még 1838-ban jelentette meg az első pedagógiai művét A tanítás alaptudománya címen. A korszak hasonló munkáinál alaposabb műre csak szűk szakmai körökben figyeltek fel. Annál népszerűbb lett az illemtana, amelynek első kiadása 1854-ben látott napvilágot. Az Illendőségtan, vagyis a művelt és jó erkölcsű magaviselet szabályai címen kiadott munkából évtizedekig idéztek, alapelvei és példái átmentek a köztudatba anélkül, hogy szerzőjükre fény derült volna.

A bemutatandó könyv Neveléstan címen, 1867-ben harmadik kiadásban jelent meg Pesten „Emich Gusztáv akadémiai nyomdásznál”. A kiadvány érdekessége, hogy egy komplett tantervet is mellékel hozzá a szerző. A tanterv teljes rendszerbe foglalja a korabeli tananyagot, és először említi a testgyakorlást mint tantárgyat – viszonylagos részletességgel kifejtve – a magyar pedagógia történetében.

Sasku Károly neveléstudományi munkásságát méltatlanul mellőzte eddig a hazai pedagógiai szakirodalom. Jellemző, hogy a maga korában korszerű testnevelési koncepcióját eddig egyetlen szakmunka sem említette, egyedül Siklóssy László: A magyar sport ezer éve című háromkötetes művének második kötetében találhatunk felszínes ismertetést Sasku könyvéről (1927–29, Budapest, 552–554. p.). Ezt a hiányt szeretnénk most pótolni, abban a reményben, hogy a testnevelés és sport pedagógiai vonatkozásai iránt érdeklődő kutatók körében érdeklődést vált ki.

* * *

Mielőtt bemutatnánk és analizálnánk a szóban forgó művet, szükséges az előzmények rövid összefoglalása. Ha a magyar testnevelés gyökereit keressük, akkor abból kell kiindulnunk, hogy a honfoglalás korában és az azt követő néhány században az ifjak nevelése kifejezetten *katonai jellegű* volt, vagyis egyoldalúan a *testi nevelés* (testkultúra) állt a középpontban. Mivel eleink legfőbb foglalatossága a harcra való permanens készülés és a csatázás volt, ezért az ifjú férfinemzedék ügyessé, erőssé és jó mozgásúvá nevelése alkotta a pedagógiai ideált, de ezeket a készségeket követelte a korabeli munkavégzés is (földművelés, állattenyésztés stb.). Szent István reformjai között megtalálható az a törekvés, hogy a kizárólagos testi nevelés mellett kellő súlyt kapjon a szellemi képzés is, amit elsősorban Gellért püspök és szerzetesei révén kívánt megvalósítani.

Az Árpád-kor vége felé a családon kívüli nevelés bifurkálódott, vagyis megjelentek egyrészt a *kolostori iskolák*, másrészt pedig az előkelő uraknál az *udvari nevelés*. A középkori kolostori iskolákból viszont rövid úton száműz-

ték a testnevelés szinte minden formáját, amihez a skolasztikus tomizmus (Aquinoi Tamás) és az egyházi dogmatika szolgáltatva az elméleti alapot. Ennek a pedagógiai kurzusnak a jelszavát Tertullianus egyházatyja fogalmazta meg: „Palaestrica diaboli negotium est!” – vagyis: *a testnevelés az ördög műve*. A magyar fiatalok ösztönösen harciasak voltak, így azután érthető, hogy gúzsba kötöttnek érezték magukat az iskolákban és elvágódta a szabadba, a csataterekre. A monostori iskolákban ezt az eleve adott testkulturális beállítódást tudatosan elnyomták, és előtérbe került az aszkézis, a katekizmus, a hit- és erkölcsstan, vagyis az egyoldalú szellemi képzés.

Az udvari (királyi, főtiszt stb.) nevelés, illetve ezt követően a lovagi nevelés hozta vissza a tanítási anyagba a testnevelést. A fiúgyermekeket tízennégy évesen apródnak adták, megtanult lovagolni, vívni, dárdát vetni, kézitusázni, nyilazni stb., majd nagykorúvá válva lovaggá ütötték. A kész lovag a hét szabad mesterség (grammatika, retorika, dialektika, aritmetika, geometria, asztronómia, zene) mellett levizsgázott hét testkulturális jellegű (septem probitates) tárgyból is: lovaglás, úszás, lövészet puskával és nyíllal, birkózás, vívás, táncolás és játékok. A későbbiekben azonban lassan újból kiszorult a nevelésből a testkultúra, és csak a Mátyás-kori reneszánsz alatt éledezett, illetve a humanista szerzők vetették fel szükségességét, de pusztán elméleti síkon.

Magyarországon Comenius az első, aki koncepciózusan szorgalmazta az iskolai testnevelést. Comenius a nálunk töltött évek (1660–1664) alatt szinte testnevelő tanárrá vált, itt írta korszakos munkáit (Fortius Redivivus, Orbis Pictus, Schola Ludus), és ő volt az első, aki a sárospataki diákságnak tantervi leg előírta a testedző játékokat, a labdázást, a „pályafutást” és egyebeket.

A 18. század elejétől kezdve újból és újból felvetődött a testi nevelés fejlesztése, illetve helyenként felélesztése (pl. az 1715. évi 59. törvénycikk, Koppi Odo celldömölki apát, katonai akadémiák stb.), de ez nem járt sok gyakorlati haszonnal. Ekkor kezdett begyűrűzni hazánkba a külhoni testkulturális reformerek (pl. Locke, Rousseau, Basedow stb.), illetve a filantropisták hatása, amely egyre jobban hangsúlyozta a testnevelés és sport fontosságát. Ezzel párhuzamosan Európában elismerik, hogy a nevelésügy állami feladat, és Comeniusra hivatkozva sürgetik a nevelés állami korszerűsítését. Ezt volt hivatva szolgálni az 1777-ben Mária Terézia által kiadott Ratio Educationis, amely mérsékelt részletességgel foglalkozott a testneveléssel is. Sajnálatos azonban, hogy a tudóskodó, modernet ígérő Ratio e téren fenntartotta a régi állapottakat.

Szerencsére a külföldön tanuló Mátyus István orvosdoktor nem érdekelte a Ratio Educationis bürokratikus elmélkedése, ő kései humanistaként közelített a testgyakorlás minden praktikus formájához. Az 1762-ben kiadott

Diaetetica című könyvében méltóképpen tárgyalja a testnevelést, valamint a sport ókori és újkori történetét. Mátyus munkássága – lévén orvos – alig lépte túl a medicina határait, és így nem foglalkozott a közoktatás testnevelési problémáival, de klasszikus – bár kissé konzervatív – felfogása megkönnyítette hazánkban az új testgyakorlási formák elterjedését, illetve a szemléletváltást.

A 18. század utolsó harmadában az addig kialakult, kezdetleges testi nevelés háttérbe szorult, és ismét a szellemi (erkölcsi) nevelés került az iskolai oktatás fókuszába, de az utóbbit szorgalmazták a szülők is. Széchenyi többször sajnálkozik azon, hogy a nemesi rend a könyv mellé kényszeríti fiait, és nincs kellő becsülete már a játéknak, a lovaglásnak, az agarászásnak stb. Ebben a korszakban szórványosan jelentek meg olyan irodalmi művek, amelyek a testkultúrát érintőlegesen tárgyalták, illetve foglalkoztak az iskolai testnevelés lehetőségeivel és alapelveivel. Ilyen volt például Fésüs Menyhért: Értekezés az ember testi neveléséről (1829), Clair Ignác közleménye, Schedel Ferenc: Diaetetica elemei (1839), Zimányi József: Testgyakorlattan (1860) és még több hasonló írás. Általában az útkeresés jegyében fogantak ezek a művek. Egyes szerzők megmaradtak a tradicionális testgyakorlatoknál (sportoknál), mint például a lovaglás, a vadászat, solymászat, szabadban való mozgás. Mások pedig a középkori harcias magatartást tekintették példának, és a vívásra (kardozásra) tették a hangsúlyt, míg az általános testnevelést háttérbe szorították.

A legtöbben viszont a német és a svéd gimnasztika között ingadozva igyekeztek valamelyik irányzat bázisán egy „magyaros” tornamozgalmat kialakítani (pl. Bakody Tivadar, Batizfalvy Sámuel, Siklósy Károly). Tekintettel arra, hogy ezek a tornamozgalmak különböző – a németnél elsősorban *katonai*, a svédnél pedig *gyógyító* – motivációk alapján keletkeztek, ezért példájuk csak többszörös áttételekkel vonatkoztatható a közoktatásban alkalmazott testnevelésre. A svéd torna (Ling) például egyértelműen gyógytestgyakorlatokat tartalmazott, így az iskolai testnevelés számára nem adhatott teljes körű modellt. Jellemző, hogy éppen ezért fejlődött ki nálunk ezekben az évtizedekben a „testgyógyászat” (gyógytorna), mert nyilvánvaló, hogy ezt a metódust a népiskolák nem vehették át. Sőt ebből az irányzatból kiindulva végül többen is áttértek a kizárólagosan patológiás egyének gyógytestgyakorlatok által történő kezelésére, amire legjobb példa Schöpf-Merei Ágoston „orthopaediai intézete”. Batizfalvy 1866-ban megjelent Gyakorlati testgyógyászat című munkája szintén a gyógytestgyakorlatok körén belül maradt, de azért értékes volt később az iskolai testnevelésben is, mivel a könyv bevezetőjében rámutatott a testgyakorlás hasznára, hivatkozva az ókori szerzőktől kezdve (Szolón, Püthagorasz, Platón, Hippokratész, Galénosz, Aszklépiosz stb.) az újkoriakig (Tissot, Rousseau, Locke, Salzmann, Pestalozzi, Guts-

Muths, Vieth, Jahn, Nachtigal, Spiess stb.). Másik figyelmet érdemlő megálapítása a műnek, hogy elsőik között hívta fel a figyelmet a mindennapi (10–15 perces) gimnasztika fontosságára, amelynek elterjesztésével – sajnos – még másfél évszázad elmúltával is küszködünk.

* * *

Ezzel a rövid összefoglalóval eljutottunk a kiegyezés koráig, amelyben Sasku Károly tanterve született. Ekkor testkulturális szempontból kétségtelenül a legfontosabb esemény, hogy 1868-ban a képviselőház elfogadta Eötvös József báró népiskolai törvényjavaslatát, amely az elemi és a polgári iskolákban – a kontinensen elsőként – kötelezővé tette a testgyakorlást. Ez a javaslat 1868. évi XXXVIII. törvénycikk néven került be a magyar törvénytárba. Nem feladatunk ennek a törvénynek az elemzése, és nem foglalkozunk azzal sem, hogy milyen pánikot váltott ki a közoktatás minden területén ez a dokumentum amiatt, hogy sem szakember (tornatanító), sem tornaterem vagy pálya nem állt rendelkezésre az iskolák több mint kilencven százalékában. Szeretnénk azonban érzékeltetni, hogy már a kiegyezést megelőző években napirenden volt a testgyakorlás iskolai (közoktatási) fejlesztése, és több tanulmány látott napvilágot ezzel összefüggésben (pl. Lubrich Ágost: A torna fontossága a nevelésben /1866/).

Sasku Károly könyvének harmadik kiadása is ebben a szellemi atmoszférában jelent meg 1867-ben (az alapművet 1838-ban adták ki). Sasku érzékelve „az idők szavát”, átdolgozta A tanítás alaptudománya című művét, és elkészített egy komplett tantervet, amelyben először jelent meg – expressis verbis – a testgyakorlás (testnevelés) tantervi előírásként. Természetesen ez nem volt még hivatalos tanterv, csak tervezet. A Rendeletek tárában található a legelső hivatalos tanterv, amely a gimnáziumok rendes tárgyai közé felvette a testgyakorlást (VKM 1868. I. 109. sz. rendelet, 24. és 46. §). Arról, hogy mikor látott napvilágot az első elemi iskolai (testnevelési) tanterv, hosszú ideig vita folyt: egyesek szerint az 1877-ben kiadott (VIII. 26. 21.676 sz.) tanterv volt a legkorábbi, ez viszont állítólag elveszett (?). Azóta kiderült, hogy a legelső népiskolai tanterv valójában 1869-ben jelent meg Tanterv a nép- és polgári iskolák, valamint a képezdek számára címmel. Ehhez képest Sasku Károly tanterve két évvel előbb (1867) látott napvilágot! Ez tény. Azonban hogy lássuk, a két tantervben mi az azonosság és a különbség, ahhoz össze kell hasonlítani őket.

Az 1869-es népiskolai tanterv testnevelési anyagát vizsgálva láthatjuk, hogy az Eötvös-féle XXXVIII. törvénycikk szellemében készült. A célkitűzések és feladatok nélkül megfogalmazott mozgásanyag az „ép test – ép lélek” alapelven kívül egyértelműen katonai (kiképzési) előkészítő gyakorlatokat

Tanterv.

Készítette Sasku Károly.

Mindent ily renddel, de semmit szóról-szóra, sem versben, sem leczkét hagyva, sem egyvígében a kifárasztásig, annyival inkább megerőltetésig nem kell tanítani.

Ismeret-szerzés.	Gondolkodás.	Nyelv.	Művészet.	Olvasmányok	Testgyakorlat.	
Általános Világismeret, vagyis rövid fogalom a világról és égitestekről s azoknak mozgásáról, megmutatva az égen és égtéken vagy a csillagos ég rajzképén a nevezetesebb csillagokat és csillagzatokat, mindenekelőtt az éjszakai sarkcsillagot a gönczölökökkel (a fokok számítását megmagyarázva), a nap iránt látszó tizenkét éjjelijet, a tejútát szigetével s a rajta látszó csillagzatokat, s azután az ezek mellett levőket, s így tovább a többiekét, egyszersmind az időnként látható bolygókat és üstököseket helyváltoztatásaikkal, megmagyarázva a bolygók s üstökösek kerengését a nap körül, s a napét egy másik égitest körül, s ezeknek saját tengelyeik körüli forgását, s a forgás közben a föld tengelyének a naphoz képest rézszerű helyzetét, s ezekből az évek, évszakok, éj és nappal, a hold fényváltozásai, a nap- és hold-sötétülések okait, s az évek, hónapok, hetek, napok számlálását, s megemlíti a bolygóknak a naptól távolságát, s a holdét a földtől. Általános Földleírás (csillagászati, természeti, népszerű), mindig földtekén, vagy a két fél-földgömb, s azután az egyes földrészek földképein mutatva, a föld éjszaki és déli sarkait, az egyenlítőt, a szélességi és hosszúsági fokokat, a napiránykört, a forköröket, a földöveket; a tenger fő részeit s nagyobb öbleit szorosaival, s ezeknek területi nagyságát négyzet-mértföldekben (minden szélességi fokra 15 mértföldet számítva 4000 ölével), s a tenger árfolyásait, s a száraz föld öt részét lakosai számával s területi nagyságukat négyzet-mértföldekben, ezekben a nagyobb hegyeket, s mindenikben a legnagyobb hegy magasságát, a tenger színe fölött lábokban számítva, s rajta az örökös hó kezdetének magasságát, a tűzhányókat s magasságaikat lábokban, a nagyobb folyókat s hosszúságaikat mértföldekben, legnagyobb szélességükkel, a nagyobb tavakat és sivatagokat s a nagy fősíkokat területi nagyságukkal négyzet-mértföldekben, s a szigeteket és földszorókat; az országokat a nagyságukat négyzet-mértföldekben és lakosai számát, s mindenik országnak fővárosát lakosai számával, és helyének meghatározásával (hogy tudniillik hányadik szélességi és hosszúsági fok alatt van). A mai nevek mellett a régiek is mindenütt megemlítendőek. Gyakorolni kell a tanulót az országok területi nagyságának egy tekintetre meghatározásában a fokoknál fogva, mint szintén valamely már ismert nagysággal szemre összehasonlítás által is. Utaztatni is kell a tanulót, elsőben a földképen, azután észből, s a földrészeket lerajzoltatni vele fokok szerint.	Ellendőségtan, (az ily című munkácskám szerint).	Illendőségtan, (az ily című munkácskám szerint).	Írás és írva olvasás, előrebocsátva, hogyan találták fel az írást, oly dolgok képeivel jelölve a hangokat, melyek nevei a hangon kezdődtek azon a nyelven, mások pedig az egész szót az általok jelölt dolog képével.	Csak az életben hasznavehető testi ügyességekben és munkákban kell gyakorolni a növendéket, de soha sem kifárasztásig, annyival inkább megerőltetésig. — Egyiket a másikkal változtatva kell tanítani; a sok mozgással járó gyakorlatot az egy helyben valóval kell változtatni, a nehezebbet a könnyebbrel, s időnként pihentetni, az egészségre gondosan fölfigyelve. Ezek: futás, ugrás, kúszás, mászás (jelesen falmászás és kötélmászás, de a kötél len hirtelen le ne engedezék, mert a kezét megerőlteti vele, vagy le is korholja), kézzel tartózkodás, hajítás, emelés (de hirtelen le ne lőjké mit emelt), tolas, vonás, nyomás, szorítás, ütés, birkozás, vivás minden fegyverrel (vigyázva, hogy magát vagy társát meg ne sértse, s első apró fegyverrel), lövés, lovaglás (de csak mikor már a lovat át tudja szorítani), lőszökdelés. Kerti és mezei földművelés és minden gazdasági munkák. Gazdasági és földművelési eszközök és szárazmunkák készítése.		
Részletes földleírás, egyes országoké, elsőben a honé, azután a szomszédokéi, azután a mellettek valókéi tovább-tovább, mindig a földképen mutatva az ország tengereit, tavait, hegyseit, azok legnagyobb hegyeinek magasságaikat lábokban megemlítve, folyóit, hosszait mértföldekben megemlítve, tartományait vagy megyéit, kerületeit, s ezeknek területi nagyságát négyzet-mértföldekben, s fővárosaikat lakosai számával, s nevezetességeikkel. Mindenik ország földképét le kell rajzoltatni a tanulóval fokok szerint.	Földi lényisme (Természettan), úgy mint: Állattan, Növénytan, Ásványtan, s mind-ez egyiknek Bonczana, minden tárgyat természeti (vagy kitömött, lenyomott) példányokon, vagy legalább rajzolatban mutatva, és után-rajzoltatva, s gyűjteményekben összehasonlítatva. Minden tárgyat magával a tanulóval meg kell határozatni tudományosan. Az Embertant részletesen is meg kell tanítani, rajzolatok vagy viaszkészítmények segítségével. Vegyten, mindent megmutatva és után-csináltatva nagy vigyázzal. Természettan, mindent megmutatva és után-csináltatva nagy vigyázzal.	Mennyiségtan, úgy mint: Szám- és Mértan, előrebocsátva számjegyeknek (a kéz ujjairól I II III IIII V VI VII VIII IX X) és mértékeknek (a test és tagjai hosszáról) hogyan történt feltalálását. — (A számvetéseket előbb észből kell begyakorolni az én számvetési táblám szerint. A Mértanra ily című kéziratot szolgálhat). Háromszögmértan (mind sík, mind gömbi). Görbmértan (Kúpezetek). Parányismértan (Felső Mennyiségtan). Mérnökség.	Bölcsészeti („Élet-Bölcsészeti” című munkácskám szerint).	Általános Nyelvtan, („Nyelvek Alaptudománya” című munkácskám nyomán, mely a „Tudományos Gyűjtemény”-nek 1840. évi 2-dik és 3-dik kötetében jelent meg). Külön Nyelvtan, elsőben a honi, azután az idegen nyelveké. Tudományi tekintetben leghasznosabb a régiek közül a görög, az újabbak közül a francia nyelv tudása. Egyesre csak egy nyelvet kell tanulni, s addig másikba nem kezdeni, míg a már elkezdett jól nem érti a tanuló.	Rajzolás, de soká egyvígében nem kell gyakoroltatni a tanulót a rajzolásal, s vigyázni, hogy festéket szájába ne vegyen. A rajzolást ily renddel kell tanítani: Földkép-készítés, mindenkor fokok szerint. Helyfekvési rajz vagy alaprajz (fölvételi rajz.) Testrajz (alakrajz), elsőben egyenmértékre, azután távmértékre. Állatrajz, s jelesen arczrajz. Növényrajz, s jelesen levélrajz, virágrajz, gyümölcsrajz, farajz. Ásványrajz. Géprajz. Építési rajz. Tájrak.	Igaz történetek, elsőben Általános Világtörténet, azután a honi, s csak ez után a többi egyes népekéi, a szomszéd, vagy a virágzóbb népeken kezdve. Utazás-leírások. Bérgéztan (a jelesb népekéi). Egyes tárgy- és tájismertetések. Jeles emberek életrajzai. Jeles találmányok. Jeles mondások, melyek a régi bölcsékéi. Országok állapot-tanai. Hadi jegyzetek. Tudományos könyvek. Hírlapok, folyóiratok.
Alkalmazott Természettan szükséges részei, mint: Géptan, Látan, Viaszfén- tan, Történet (vagy Történet, Ártéztan), Égtan (Csillagászat), Építész, Hadtan, Kézműtan, Földisme, Gazdaságtan, Bányászat.		Általános Országállapot, (ily című munkácskám szerint). Haza Országállapot.				

A tanítás tárgyairól és módjáról bővebben értekezik „NEVELÉSTAN” című munkácskám.

tartalmaz. Két nagy részre osztja a „testgyakorlást”: a) rendgyakorlatokra, b) szabadgyakorlatokra, amelyekhez „...ahol a körülmények engedik, toldható még néhány játék”.

Megállapíthatjuk továbbá, hogy a testnevelési törvény és ez a tanterv az alsó fokú iskolákban elvileg tantárggyá tette a testgyakorlást, annak ellenére, hogy az óratervi számban nem szerepelt. A korábbi mozgásanyagot – amely lényegében népi játékokból állt – központilag szabályozta, és elméletileg minden tanuló számára egységesítette. Az is kiolvasható a tantervből, hogy a kiegyezés után – a polgári reformok és a viszonylagos függetlenség időszakában – a testgyakorlás hazai megalapozása nem vette át rögtön a német tornarendszert, hanem megmaradt a reformkori alapoknál, amelyek túlnyomóan a filantropisták elveire épültek. Csak az 1870-es évek végén tolódott el a magyar testnevelés mozgásanyaga – különösen a tanterveket kiegészítő kézikönyvekben – a német Jahn–Eiselen–Spiess-féle német tornarendszer irányába.

Ha Sasku Károly tantervének „testgyakorlat” című részét elemezzük, rögtön szembetűnik, hogy a szerző teljesen egyéni módon közelít a témához. Sasku ismeri ugyan a filantropistákat és azok magyar közvetítőit (pl. Schedius Lajos, Fáy András, Váradi Szabó János, Matolay Elek, Zólyomi József, Tavassi Lajos, Maurer János stb.), de nem követi őket szolgáian, mint ahogy az egyes korabeli tornarendszerekkel sem bíbelődik sokat. Alapvetően az a célja, hogy a testgyakorlást (testnevelést) a tantervbe foglalja, és ezzel helyet kérjen neki a tantárgyak között. Saskuban erőteljesen dolgozott az a belső meggyőződés, hogy a hazai testgyakorlást a „magyar virtusnak és temperamentumnak” legjobban megfelelő mozgásformákkal kell megalapozni. Elsősorban a gyermekek játékait pártolja, mert ezek mozgással járnak és élvezetek is. A felsőbb osztályokban már inkább a „hasznos mozgásokra” törekszik, ezek körét azonban igen szélesre vonja meg, így kerül bele a „testgyakorlatok” (testnevelés) tantervébe a „kerti és mezei földműves- és minden gazdasági munka”. Sasku tanterve lényegében nem tűzött ki didaktikai feladatokat – mint ahogy a későbbi tantervek nagyobb része sem –, vagyis nem tartotta fontosnak azt, hogy a tanulók meg is tanulják az egyes mozgásformákat, hanem megelégedett azzal, hogy azokat feladatként gyakorolják. A mozgásanyag vázlatos körvonalazása közben Sasku mindig gondosan – legtöbbször túlzottan aggályoskodó módon – ügyel a tanulók túlterhelésének elkerülésére, ezért például a versenyzést sehol sem említi, és a játékokat is korlátok közé szorítja.

Tekintettel arra, hogy Sasku Károly tanterve „testgyakorlat” címszó alatt csak vázlatosan foglalja össze elképzeléseit a testi nevelésről, ezért az alábbiakban Neveléstan című művének testnevelésre vonatkozó gondolatait

ismertetjük, melyek sokkal gazdagabbak és értékesebbek, mint a pusztai tantervi koncepció.

A mű testi nevelésről szóló része két szakaszra oszlik, az első „a testet magát illető nevelésről”, a másik pedig – a bennünket közelebbről érintő – a „testi ügyességet illető nevelésről”. Az első szakasznak csak az alcímeit ismertetjük. A „testet magát illető nevelésről” első szakaszát további két részre bontja a szerző: a) az épségre nézve, b) az egészségre nézve. Az utóbbit további alpontokban tárgyalja:

1. Az edelre nézve.
2. Az öltözetre nézve.
3. A lakhelyre nézve.
4. A levegőre nézve.
5. A tisztaságra nézve.
6. A nyugalomra nézve.
7. A mozgásra, ülésre, állásra, járásra nézve.
8. A mulatságra, játékokra nézve.
9. A munkára nézve.
10. A szokásokra nézve.
11. A külső és belső érzékre nézve.
12. Az indulatokra nézve.

Ebből a felsorolásból testnevelési szempontból különösen a 7–8. pont jelentős. A mozgással kapcsolatos gondolatot idézzük: „Hogy pedig a mozgásban kettős haszna legyen a gyermeknek, tudniillik mind egészségi, mind ügyességi: evégett, mihelyt a gyermek életkora megengedi, legcélszerűbb neki azokat a *testgyakorlatokat* rendszeresen, de amellet okszerűleg tanítani, melyeknek az élet különböző helyzeteiben hasznukat veszik; csak arra vigyázva, hogy ezek közül eleinte a legkönnyebbekbe, és azokba is csak lassanként legyen bevezetve, és soha fárasztásig azokat ne folytassa egyvégtében. Akik ez intésre nem ügyelnek, azoknak növendékeik fognak ugyan bírni ügyességgel, de egészséggel nem, mely nélkül az ügyességet is kellően nem használják. S melyik jobb: az egészséges ügyetlen, vagy az ügyes egészségtelen?” A „mulatságra és játékokra nézvést” az írás megállapítja, hogy az a jó játék, amelyet a gyermek magának kitalál: „...ezt maga a természet kívánja meg a gyermeki korban, mert öröm nélkül a legvirágzóbb test is elhervad”. Ebben az alpontban is érződik Sasku alapelve: a játéknak *hasznos* mozgásokat kell fejleszteni és úgy, hogy „járdás közben magukat meg ne erőltessék és ki ne zökkentsék”, valamint „szüntelen fölfigyázni” kell rájuk, de oly módon, hogy „csak szemmel kell a gyermeket tartani, de nem háborgatni, csak óvni, nem pedig terhére lenni”. Az „ülőjátékokat” és – furcsa módon – a táncmulatságot nagyon elítéli

a szerző, helyettük a gyermekek inkább „...a minél többféle és ügyesebb mozgással járó játékokat szokják meg”.

A könyv második szakasza A testi ügyességet illető nevelésről szól, ezt a részt – a jelentéktelenebb szövegek elhagyásával – teljes egészében közöljük, mivel ennek van szakmánk számára leginkább újszerű és informatív tartalma.

„A testi ügyesség célja az lévén, hogy az embert a hasznos foglalatosságoknak könnyen és helyesen folytatására, a veszélyeknek pedig elkerülésére alkalmassá tegye: ennél fogva oly gyakorlatokat kell választani, melyek mellett, hogy a test kifejlését előmozdítják, és az egészséget gyarapítják, az említett céloknak is megfeleljenek. Mert a haszontalan dolgokban szerzett ügyesség, bár az egészségre a mozgás által jótékonyan hat is a gyakorlás közben, mindig csak egyoldalú, s emellett elvesztett idő; ellenben, ha egyszersmind az élélhetési ügyességet is hozzácsatoljuk a test kifejlesztéséhez s az egészség gyarapításához, kettős lesz a haszon, s az időben kettős a nyereség. Mindenütt a hasznost kell főbb tekintetbe venni, mint a haszontalant, s a kevésbé hasznosnak a hasznosabbat elébe tenni, ha az tisztességes.

Csak az tehát már a kérdés: melyek azok a testgyakorlatok, melyeknek a köz életben legtöbbször hasznát vehetjük? Ez magától kifejlik, ha azt vizsgáljuk meg, micsoda fő nemei vannak a munkának.

Majd minden testi munkálkodásunk és foglalkozásunk közben ezeket cselekedjünk: járunk, szaladunk, forgunk, kapaszkodunk, kúszunk, mászunk, le-, föl- vagy átugrunk, a vizen átkelünk ahol szükség van rá, vonunk, tolunk, hajítunk, tartunk, emelünk, hordunk, szorítunk, kötünk, bontunk, oldunk, valamint magunkat tartjuk valamin, védjük magunkat valami ellen. – Ezekben kell tehát mindenekelőtt ügyességet szereznünk, mert ezekre minden pillanatban szükségünk van vagy lehet már gyermekkorunkban is, hogy így mindezeket könnyen tehetvén, munkáinkat, foglalatosságainkat könnyen, kevés erőltetéssel, hamar és jól végezhessük, ezáltal mind magunkon, mind másokon segíthessünk, s veszély idején mind magunkat, mind másokat megmenthessünk.

Gyakorolni kell tehát a gyermekeket a könnyű és legkevésbé fárasztó módjában a járásnak és futásnak, hogy azt minél huzamosabb ideig bírja tenni. Erre a szép renddel járó hadi járdalatok, fordulatok és rendben futások legalkalmasabbak, ha többen jádzanak együtt, melyekre a gyermekeknek különben is nagy kedvök szokott lenni, a rendnél fogva, mert a természet a rendet ellenállhatatlan vonzással kedvelteti mindenben. – Azután a kapaszkodást, fogódzást, kúszást, mászást kell gyakorolni, fák, sziklák, hegyeken, kötélhágcsókon s egy szál kötél; nagyon vigyázva a szálkötélen leereszkedéseknél, hogy rajta megszaladván, kezeit meg ne égesse vagy le ne súrolja. Azután az ugrást, úszást, hajítást mindenkor a szükséges óvakodással és fölügyelet

mellett, s puha tömással borított falon a lószökdelést. Lassanként az emelést is, de nagy vigyázattal, hogy a növendék magát meg ne erőltesse, vagy az emelt tárgyat lábára ne ejtse, se hirtelen ne emeljen, vagy az emeltet hirtelen ne tegye le, hanem csendesesen eressze a földre, s mindenkifölött hogy ne legénykedjék; egyszersmind eleinte igen kis terheken kezdve, s úgy korához és erejéhez képest apránként szoktatva nagyobb teher emeléséhez és hordásához is, de eleinte soha sem nagy távolságra. Vonni, tolni is kell tanítani egyetmást, úgyszintén ügyesen, hamar és jól kötni vagy oldani is valamit, s viszont összerakni és szétbontani, mert ezek mind igen szükségesek az életben. Kézzel, sőt lábbal is, tartózkodni is szükséges olykor veszélyes helyeken; ezeket is hasznos gyakorolni, mind kötélhágcsókon, mind szálkötélen, mind gerendákon.

Nagyobb korában pedig gyakorolni kell a növendéket a vívásban és lovaglásban is, mégpedig a vívásban minden nemeivel a fegyvernek, hogy magát veszély esetében védelmezni tudja, s háború idején a hazát ótalmazhassa; mert ezeket nem lehet kevés idő alatt jól megtanulni, s a veszély pillanatában még kevésbé. A vívásban minden szükséges vigyázattal kell körülte lenni, hogy magát meg ne sértse, sem másokat; s a szükséges védőfödözetek, mint arcfödözet vagy vívósisa és mejjvéd vagy védíng, s karddal vívásban még ezenkívül karpánt és kitömött kesztyű nélkül ne vívjon, a részletes gyakorlatokon is az azokhoz szükséges födözetet le ne tegye, s általában addig ne vívjon, míg a vívás tudományát meg nem értette, s mindenkifölött ne legénykedjék. Arra is oktatni kell, hogy a vívást nem piperének, sem nem az oktan párviadalok kedvéért kell tudni, hanem a veszélytől menekülhetés s a testnek ügyessége végett. Nagy gond legyen arra is, hogy gyöngé korában nehéz fegyverrel ne vívjon, mert ezzel könnyen megerőltetheti magát, s megromolhatik; sem nagy kifáradásig ne űzze egyvégtében a vívást, mert abban a test hamar és nagyon kifárad eleinte; különösen pedig ne szeleskedjék, hanem nagyon vigyázó legyen. A vívást nagyon gyöngé gyermeknek nem jó elkezdni; tanítani azonban tudományára és mutogatni neki a fogásokat kis korában is lehet, de a vívást nem kell megengedni, még könnyű fegyverrel sem; mert a kis gyermek még vigyázatlan, s baj származhatik belőle. A rendes vívást csak a nagyobb gyermeki kor vége felé lehet vele elkezdetni, legalkalmasabb pedig rá a serdülőkor, s folytonos gyakorlására az ifjúság; tanítását azonban magyarázattal s mutogatással már a kisgyermeki kor végződése után is el lehet kezdeni. Legjobb a vívást úgy tanítani, hogy a tanítók előbb mindent elmagyarázván és megmutogatván, maguk vívjanak együtt, a tanítvány pedig nézze, s ő csak akkor kezdjen vívni, mikor az egészet összefüggésben érti, és részenként be is gyakorlotta. A lovaglásra nézve megjegyzendő, hogy azt nem jó korán elkezdeni, mert a gyermek teste a nagy lovat nem szoríthatja át, s megromolhatik, emellett vigyázatlanságból is baj érheti. Nagy lovon lovaglásra a serdülés

előtt nem alkalmas a gyermek, s ha megtanul is rajta megülni, ártalmas testének; aki tehát már a nagyobb gyermeki korban lovaglásra akarja taníttatni gyermekét, kis lovat vegyen neki. Kis gyermeket ellenben nem tanácsos lovagoltatni. Minden testgyakorlatok közt pedig különös figyelmet érdemel az úzás, rendkívüli haszna miatt, melyre az életben mindenkinek múlhatlan szüksége van. Ezt tehát gyermekének megtaníttatni a legszegényebb szülő is el ne mulassza, mégpedig mielőbb. A nagyobb gyermeki kor kezdete már alkalmas erre, s akkor legjobb mindjárt elkezdni, a szükséges vigyázatok mellett.

A testgyakorlatokra a nőszemélyeknek is szintoly szükségök van, mint a figyermeknek; azoknál sem kell tehát ezeket elmulasztani; csak a lovaglást és vívást lehet itt kivenni, noha ezek tudásának is szükség esetében ők is hasznát vehetnék.

A testgyakorlatok különböző nemeinek nagy részére példányul szolgálhatnak a testgyakorló intézetek, melyeket magános házaknál is lehet állítani; közkölségen azonban még kevesebbe kerülnek, s minél közönségesebbek, annál nagyobb hasznúak, mert a tanítványokra nézve nagyon buzdító a társaik ügyességének szemlélése. – Azért ily intézetet minden helységnek kellene közkölségen állítani, jó tágas udvart szakítván ki számára, hogy nyáron a szabad levegőn gyakorolhassák magukat a helység növendékei, mi egészségökre kettős haszonnal hatna. – Ügyszintén uszodát is minden helységnek kellene állítani, ahol csak erre elegendő vizet lehet találni, nagyobb városokban pedig többeket is; mert ennél hasznosabb intézetet nem állíthatnak. Ahol kis patakok vannak, ott is lehet egy kis ásással úszóhelyet készíteni, mint szintén tavak körül is, ha mélységök elegendő nem volna. Völgyes helyeken, hol rendes patakok nincsenek, lehetne völgyrekeszek által esővizet gyűjteni, mint a bányavárosok körül nagy tavakat is tudnak ily módon a hegyek oldalainak völgyein eléállítani, melyeknek mérsékelve, lassanként kieresztett vizével, a patakok kiszáradtakor, vagy azoknak nem létében, erőműveiket hajthatják. Sőt még patak és tó nélküli egészen lapályos vidékeken is lehet kis uszodát készíteni, ha nagyon bővizű kút csak egy van is. Mert nem csak a földbe beásva, hanem a földszínen is lehet fából, jól bedugdosott fenékkal és oldalakkal, egy nem nagy mélységű medencét készíteni, melyben egyszerre egy, s egymás után több növendék az úzást kicsinyben megtanulhatja. S minthogy a gyermek az úzást hamar, némelyik egypár hét, de rendszeren mindenik legfőllebb két hónap alatt megtanulja jó tanításmód mellett, mire tanítót mindig jutalmasan lehet kapni, kivált ha az úzás tanítása közönségessé válik: látnivaló, hogy e hasznos ügyesség megszerzése a szülőket még ily helyeken sem terhelne nagyon, főképp ha a község költségén történnék. Azonban akármely lapályos víztelen vidéken is lehet nem nagy távolságra mindig folyóvizeket találni, s az ezek partjain levő helységekbe küldeni a növendéket egypár nyári hónapra, az

úszás megtanulása végett. Magától értetődik, hogy ennek mindig a meleg évszakban kell történni, mert nagyon hideg vízben és levegőben ártalmas volna a növendék egészségének. Általában az úszást 15 hőfoknál hidegebb vízben nem kell tétetni. A víz tisztaságára, és álló vizeknél a frissítésére is, mindig nagy gondot kell fordítani, s nagyon zavaros vízben, kivált bányavárosok körüli érces vizekben az úszást meg nem engedni, mert az iszap a bőrlikacsokat megszállván, árt az egészségnek, emellett a szemet is nagyon rontja, pedig a szemet az úszkálás közben nehéz egészen megóvni. Ahol folyóvizek vannak is, ott is célszerűbb és biztosabb rendes uszodát állítani, mert ily helyen csak a fája kerül valamibe, az élet biztonságá pedig mindig legelső.

Nem kell pedig gondolni, mintha az itt elszámolt testgyakorlatok talán valakinek mellőzhetők volnának. Mert senki sem tudja, mire jut valaha, midőn rászorulhat, hogy ezeknek hasznát vegye; vagy ha szüntelen legjobb állapotban maradna is, nem érheti-e oly hirteleni veszély véletlenül, melyből olykor ez ügyességek egyike is képes megmenteni életét? S ilyenkor hálásan fogja emlegetni a megmenekült ember az oly nevelést, mely őt előre alkalmassá tette a maga élete megmentésére.

De általában ezek adják meg az embernek a szükséges ügyességet; ezek sokszorozzák erejét, amennyiben ugyanannyi erővel sokkal többet tud tenni az ily ember az ügyességnél fogva, mint a gyakorlatlan; emellett ezek adják meg a testnek a kellő deliséget; egyszersmind a mozgás által az egészséget nagymértékben gyarapítják.

Bizodalmat s kedvet is nyer magához a növendék e gyakorlatok által; jobban fog tetszeni neki az élet, melyben nem szégyenkedik mint egy ügyetlen terhe másoknak, s melyre biztosabban indulhat; nem fogja annyira gyötörni a véletlen veszélytől rettegés, minthogy könnyebben tud vele megívni.

Főleg pedig eltartóztatják őt az efféle nemes foglalkozások a ronda hegyeléstől, s a haszontalan dolgoktól, s megtanítják helyesen használni az időt, mi már magában is igen haszon.

Egyszóval, leírhatatlanok a testi gyakorlatokban szerzett ügyesség hasznai, elannyira, hogy bátran elmondhatni, hogy a nevelés semmit jobbat nem tehet a növendékekkel, mint ha róla e tekintetben idején és célszerűen gondoskodik. Itt minden halogatás, minden fősvénykedés, minden dévankozás kipótolhatlan veszteség lenne, annyival is inkább, mert minden pillanatban követheti a késő megbánás.

Azért a régi híres nemzetek ezt vették a nevelés egyik legfőbb szempontjául. Mert mit is érnek a legnagyobb ész minden találmányai, ha azokat nem tudjuk végrehajtani? És sikert arattak e tekintetbeni fáradozásukért, mert ez által erejüket s annál fogva hatásukat sokszorozván, gyakran kis népecskék

minden nagy nemzeteknek fölébe emelkedtek, s oly nagyszerű dolgokat voltak képesek véghezvinni, melyeket az elpuhult utókor bámulni is alig bír.

Ha már a természettudománynak mostani szerencsés fejlődéséhez illő értelmi képzettséget is, emellett az erkölcsi és illendőségi jó nevelést is egybe-csatolja valamely nemzet a hasznos dolgokbani testügyességgel, s ezeket minden fiaira és leányaira kiterjeszti; e mellett pedig, mintha már minden meg volna téve, meg nem állapodik, hanem a nevelést minduntalan tökélyesíteni törekszik: lehetetlen annak nagy virágzásra nem emelkednie; valamint más-felül a nevelés elhanyagolása elaljasítja a legdicsőbb nemzeteket is.”

A magyar férfi kézilabda-válogatott útközben Athén felé

Ökrös Csaba

Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar,
Sportjáték Tanszék

Bevezetés

Kiegyenlítődött a világ kézilabdaelitjének mezőnye, aminek oka főként politikai eredetű, hiszen Európa átrendeződésével új csapatok jelentek meg a nemzetközi porondon, s ez eleve a világbajnokságra való kijutást is megnehezítette. A volt Jugoszlávia, Csehszlovákia és Szovjetunió utódállamai csak hozzávetőlegesen gyengültek meg, hiszen erényeik, tradíciójegyeik a szétválás után is fellelhető csapataik játékában, vagyis inkább arról van szó, hogy megnőtt az esélyes csapatok száma.

Komoly szűrőkön (vagyis selejtezőkön) keresztül történik a kvalifikáció, melyek kizárólagosan az európai csapatok érdekeit sértik, hiszen ennek az amúgy is erős régióknak a versengése fokozódott csak, más földrészek delegálása nem változott. Nyilvánvalóan megkérdőjelezhető, hogy a vb-re kijutó válogatottak ténylegesen a világ legjobb huszonnégy csapata-e!? Ha a portugáliai vb végső sorrendjét megvizsgáljuk, látható (1. táblázat), hogy a más, távoli kontinensekről érkező csapatok helyezései messze elmaradnak a hagyományosan erős európai nemzetektől. Ez önmagában is hiteles képet adhat az erőviszonyok eloszlásáról, s ezt látszik bizonyítani az a tény is, hogy a közép-döntő mérkőzései alapján (2. táblázat), a bejutott afrikai és ázsiai csapatok

nem fejtettek ki igazi ellenállást vetélytársaikkal szemben. (Talán ez alól Egyiptom kivétel, az előző években elért eredményei tükrében: 1999. vb 4. hely, 2001. vb 4. hely.)

1. táblázat

A portugáliai vb végső sorrendje

Hely	Csapat	Hely	Csapat	Hely	Csapat
1.	Horvátország	11.	Szlovénia	21.	Ausztrália
2.	Németország	12.	Portugália	22.	Brazília
3.	Franciaország	13.	Svédország	13.	Marokkó
4.	Spanyolország	14.	Tunézia	24.	Grönland
5.	Oroszország	15.	Egyiptom		
6.	<i>Magyarország</i>	16.	Katar		
7.	Izland	17.	Argentína		
8.	Jugoszlávia	18.	Algéria		
9.	Dánia	19.	Szaúd-Arábia		
10.	Lengyelország	20.	Kuvait		

A nemzetközi és a magyar szaksajtó egybehangzó véleménye szerint minden idők egyik legjobb adottságú és legtöbbre hivatott magyar férfi válogatottja szerepelt a portugáliai világbajnokságon. Túlzónak is tekinthetjük e kijelentést, azonban az athéni olimpiai részvétel kiharcolását jelentő hatodik helyezés komoly nemzetközi rangot és elismertséget jelent. Ezzel a kiváló helyezéssel a csapat visszakerült a világ élvonalába, megelőzve Svédország, Jugoszlávia, Dánia, Szlovénia és a vb-t rendező Portugália csapatait.

2. táblázat

A középdöntő mérkőzéseinek eredményei

Csapatok	Eredmény
Spanyolország - Katar	40-15
Lengyelország - Katar	35-25
Németország - Tunézia	30-21
Horvátország - Egyiptom	29-23
Oroszország - Egyiptom	29-22

Rövid visszapillantás

A nyolcvanas évek magyar kézilabdasportjának nagy játékosgenerációját kivételes tehetségek alkották (a teljesség igénye nélkül: Hoffmann László, Kovács Péter, Kovács Mihály, Gyurka János, Marosi László, Iváncsik Mihály). Olyan csapat volt ez, ahol az egyéni tudás és a játék iránt érzett alázat párosult

azzal a csapatszellemmel, mely ellentmondást nem tűrve haladt céljai felé. Az általuk megvalósított magyar játékfelfogás Faludi Mihály, Kovács László, majd Mocsai Lajos edzők munkásságának köszönhetően az 1986-os svájci vb-n az ezüstérem megszerzésével ért csúcsra. E generációra is építve az 1990-es világbajnokságon a Csík János által irányított csapat a maiakhoz hasonlóan, lelkesedésével és jó csapatszellemével, valamint tudatos játékával érte el a 6. helyezést. 1997-ben a Vass Sándor vezette csapat érte el a magyar férfi kézilabdázás második kiemelkedő eredményét a negyedik hely megszerzésével (Japán). Ez a csapat a Fotex Veszprémre épült, melynek szintén Vass S. volt az edzője, s ez egyértelműen kedvezően hatott a világbajnoki szereplésre. Egyiptom (1999) és Portugália között csak a selejtezőkig jutott a magyar csapat (3. táblázat).

3. táblázat

A magyar férfi kézilabda-válogatott eredménylistája az elmúlt évek világversenyein

Versenyszervezés	Helyezés
Olimpia (1980, Moszkva)	4.
Jóakarat Játékok (1984, Moszkva)	4.
Világbajnokság (1986, Svájc)	2.
Olimpia (1988, Szöul)	4.
Világbajnokság (1990, Csehország)	6.
Olimpia (1992, Barcelona)	7.
Világbajnokság (1993, Svédország)	11.
Világbajnokság (1995, Izland)	17.
Európa-bajnokság (1996, Spanyolország)	10.
Olimpia (1996, Atlanta)	-
Világbajnokság (1997, Japán)	4.
Európa-bajnokság (1998, Olaszország)	6.
Világbajnokság (1999, Egyiptom)	11.
Európa-bajnokság (2000, Horvátország)	-
Olimpia (2000, Sydney)	-
Világbajnokság (2001, Franciaország)	-
Európa-bajnokság (2002, Svédország)	-
Világbajnokság (2003, Portugália)	6.

A vb-re utazás előkészületei

Bizonyára túl általános, de igen találó az a megállapítás, hogy egy sikeres szereplésben nagyon sokan közreműködnek, s a folyamatot sokszor tudatos és

véletlen események is befolyásolhatják. Gyakori jelenség, hogy a jó szereplést már a kiutazás előtti szervező- és nem kifejezetten szakmai munka alapozza meg, vagy akár a csapat további sorsában is jelentős szerepet játszhatnak például sajátos helyszíni körülmények, illetve a szerencse. Természetesen mindezek nem kisebbítik a csapat érdemeit, hiszen a helyezést, az eredményt ők érik el a pályán.

A portugáliai vb-re történő felkészülés, csapatkijelölés és más szakmai munkák mellett fontos volt a Magyar Kézilabda Szövetség szervező, segítő tevékenysége is. A január 16-i sajtótájékoztatón Benedek András elnök és Sinka László főtitkár arról beszélt, hogy anyagilag és szakmailag egyaránt stabil a szövetség helyzete, és többek között ennek is köszönhető, hogy a férfi válogatottunk négy év után újra világversenyen szerepelhet január 20. és február 2. között. „A portugáliai vb-n 24 csapat vesz részt, és nagyon soknak ugyanaz a célja, mint a miénknek, vagyis a hét közé kerülés, ezzel pedig az olimpiai kvalifikáció megszerzése. Óriási feladat, de bizakodva tekintünk csapatainkra.” A tájékoztatón még az is elhangzott, hogy a nemzetközi szövetség ezen a vb-n jutalmazza először a dobogósokat (50-30-20 ezer dollár). Ezen felül a magyar csapat az aranyéremért 16 millió, az ezüstért 14 millió és a bronzért 12 millió forintot kapott volna a GYISM-től itthon. Az olimpiai kvalifikációért 10 millió forint járt.

A csapat kialakításának momentumai

A minél erősebb, az elvárások teljesítésére alkalmas csapat kialakításában Skaliczki László kapitánynak kapóra jött a honosított kubai játékosok szerepeltethetősége, amivel I. Diaz sérülése miatt csak részben tudott élni. A csapatkialakítást, formábahozást tovább nehezítette, hogy Nagy L. klubjának programja miatt csak január első hetében csatlakozott a kerethez, s ez saját bevallása szerint is hátráltatta beépülését a csapat támadójátékába (Perezrel a januári előkészületi mérkőzéseken játszott először együtt!): „... még nem érzem igazán ezt a játékot” – nyilatkozta. A nehézségeket tovább fokozta, hogy közvetlenül a kiutazás előtt egy sajnálatos autóbaleset következtében a válogatott kénytelen volt nélkülözni Mezei R.-t is. Ezáltal a csapat egyik alapemberét veszítette el beálló és középső védő feladatkörben.

Az eredmények fényében ma már elvesztették jelentőségüket azok a kérdések, amelyek a kiutazás előtti optimizmust beárnyékolták:

- Diaz és Mezei játékaival eredményesebb lett volna-e a csapatjáték?
- Éles J. beavatójával, szerepeltetésével elérte volna-e a 6. helyet a csapat? A helyzet kedvezményezettje Buday D. lett, aki jóval több lehetőséget kapott így, mint amennyihez Éles J. jelenléte esetén jutott volna.

A csapatépítő tevékenységben Skaliczki L. „kezdőcsapat-központú” felfogása érvényesült. Ez a szemlélet a nemzetközi gyakorlatnak megfelelően helyes törekvés, melyet sikeresen oldott meg. Ez pedagógiai-lélektani felkészültségét is tükrözi, hiszen a nehézségeket leküzdve, a játékosok elfogadták elképzeléseit. A Fazekas – Pásztor, Perez, Buday, Rosta M., Nagy L., Bendő kezdőcsapat hullámmzó teljesítményt nyújtott, ami az együttjátszás és a világverseny-tapasztalat hiányával magyarázható elsősorban. Azt is figyelembe kell venni, hogy ennek a kezdőcsapatnak tagjai öt egyesületből tevődtek össze (egyébként a 16-os keret tagjai hat klubból kerültek ki).

A vb előtti utolsó előkészületek jól sikerültek, mert a németek elleni egygólos vereség (26:25) a stuttgarti mérkőzésen önbizalom-növelő volt, míg a kuvaitiak, katariak elleni felkészülési mérkőzések hasznos taktikai gyakorlatok voltak. Nem volt hátrány, hogy nem játszottak több mérkőzést a vb előtt, mert így „nem használtak el” felesleges energiákat (elsősorban a fizikai és pszichikai megterhelés szempontjából) „A” kategóriás, nemzetközi klasszis-csapatok elleni nehéz mérkőzéseken. Az energia maximális mozgósítása az első két csoportmérkőzésre való tekintettel feltétlenül nagy jelentőségű volt, hiszen a csapat Oroszország és Franciaország ellen lépett pályára, és szükség volt a friss, pihent állapotra, amellyel elkezdték a világbajnoki szereplést.

4. táblázat

A magyar férfi kézilabda-válogatott mérkőzéseinek eredményei a portugáliai vb-n

Csapatok	Eredmény
Csoport (16 közé)	
Oroszország - Magyarország	31-30 (13-14)
Franciaország - Magyarország	29-24 (18-10)
Magyarország - Szaúd-Arábia	36-25 (22-12)
Magyarország - Argentína	35-23 (15-15)
Horvátország - Magyarország	30-29 (16-13)
Középdöntő (8 közé)	
Svédország - Magyarország	33-32 (17-17)
Magyarország - Szlovénia	28-25 (13-10)
Elődöntő (5-8. helyért)	
Magyarország - Jugoszlávia	34-33 (11-12)
Helyosztó (5. helyért)	
Oroszország - Magyarország	30-25 (16-11)

A magyar csapat jellemzése

A mérkőzéseken a magyar csapat küzdőképességét nagyszerűen bizonyította. Nemzetközi tapasztalatlanságuk miatt nagyon hullámzó teljesítményt produkáltak, hiszen kilenc mérkőzésen négy győzelmet és öt vereséget könyvelhettek el (4. táblázat).

Néhány lényeges momentum, mely a magyar csapattal kapcsolatos, s a végső helyezést döntően befolyásolta:

1. A sorsolás szeszélye folytán a magyar csapat a világbajnokság legerősebb csoportjába került, hiszen a később kialakult végső sorrendben az első hat helyezett közé (1. Horvátország, 3. Franciaország, 5. Oroszország, 6. Magyarország) ebből a csoportból került ki négy csapat.

2. Szaúd-Arábia csapatának Argentína elleni, máig is hihetetlen győzelme segítette a csapat középdöntőbe kerülését.

3. A magyar csapat megérdemelte, hogy szerencséje legyen, hiszen nemzetközi tudását igazolta az orosz, a horvát és a svéd csapatoktól elszenvedett egygólos veresége, valamint a Szlovénia, illetve Jugoszlávia elleni mérkőzéseken aratott győzelme.

4. A Jugoszlávia elleni mérkőzésen játszott legjobban a magyar csapat, mert a végjátékban (kétszeri hosszabbításban) kiemelkedő védőjáték, remek kapusteljesítmény és összpontosítás a támadásbefejezésnél jellemezte a játékosokat.

5. A magyar védők belső négyese alapfelállástól függetlenül, a nemzetközi követelmények alatti teljesítményével gyakran nehéz helyzetbe hozta a kapusokat is.

6. Nagy L. óriási értéke a magyar válogatottnak. A 22 éves játékos pályafutásának fontos állomása volt ez a vb, mert fantasztikus adottságaira épülő helyzetmegoldó képessége egyre inkább beépült a csapatkeret játékába, játék-készségében a legnagyobb átlövők ismérve mutatkozik meg: három dimenzióban kézilabdázik. A felugrásos átlövései állandó gólvesélyt jelentettek, de lőtt gólt áttörésből, indításból is. A támadójáték szervezéséből is hatékonyan kivette részét, hiszen az átlövőtársak, beállók, szélsők helyzetbe hozását is világszínvonalon oldotta meg. Sokat tett azért, hogy Perez a vb legeredményesebb góllövője lehessen.

7. Carlos Perez a vb gólkirálya lett: sokszínű támadásbefejezési képességét, fantasztikus játékaktivitását kiválóan kamatoztatta. Nélküle teljesen más játékfelfogásban játszott volna a csapat. Feltehetően eredménytelenebbül, ezért ma már nélkülözhetetlen alapembere a csapatnak, mint első számú támadásbefejező. A játékszervezés nehézségeit és a védekezés fáradalmait cél-szerű levenni a válláról.

8. A magyar csapat támadójátéka nagyon sok nemzetközileg is ismert és alkalmazott alapjátékot tartalmaz:

- Széles vonalú helytartásos átadások a három átlövő között („dugattyú-alapmozgás”).
- Emberfölényt kialakító húzás-kontrahúzásos és területnyerő húzásos, pozíciós játék.
- Labdadobásos, labdavezetési helycsere (irányító-átlövő helycsereje a labdás oldalon, „rövid súlypont”).
- Labda nélküli irányító-átlövő helycsere („hosszú súlypont”).
- Irányító-szélső labdás helycsere („hosszú feladás”).
- Irányító-beálló labdadobásos helycsere („belső forgás”).
- Befutások: irányító, szélső, átlövő.
- Támadó csapatfigurák létszámfölényben és létszámhátrányban.

Athénre fókuszálva

A magyar csapat rendezett védelem elleni támadójátékára C. Perez és Nagy L. egyéni megoldásai voltak jellemzőek, a két játékos változó döntési szabadságának megfelelően. Ez azt jelentette a gyakorlatban, hogy a legtöbb alapjáték (figura), az együttműködés mint vezérlő elv, nem együtt gondolkodást jelentett, hanem a megkötöttség fékjét, az önálló kezdeményezés gátját. Ezért nem alakulhatott ki folyamatos játék, tehát a csapat támadójátéka még nem érett össze. Ez azt is jelenti, hogy a magyar csapat még félúton van a nagy csapattá érés folyamatában. Ha a szakmai, pénzügyi, szervezési és diplomáciai feltételeket sikeresen oldja meg a csapat – és az a „team”, mely a körülmények mi-nél optimálisabb megteremtéséért fárad –, akkor a csúcsra érhetnek Athénban.



